

I.S.S.N.: 0718-5480  
I.S.S.N.: 0718-7378

# Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

---

Octubre 2024 / Volumen 18 / Número especial

---

<https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/>



## GÉNERO Y DIVERSIDADES SEXOGENÉRICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva  
Facultad de Educación  
Universidad Central de Chile



Universidad  
Central



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad  
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile  
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.  
cduk@ucentral.cl  
<https://www.ucentral.cl/>

## EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo  
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE  
Madrid - España  
fjavi.murillo@gmail.com  
<https://rinace.net>

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas  
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

## COMITÉ EDITORIAL

Dra. Neida Colmenares Mejías (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dra. Paz Concha Méndez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)  
Dra. Andrea Figueroa Vargas (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)  
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)  
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)  
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)

## CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)  
Dra. Marcela Betancourt Saéz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)  
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)  
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)  
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)  
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)  
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)  
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)  
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)  
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)  
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

## EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

**I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480**

**I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378**

**DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>**

## Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. [inclusiva@ucentral.cl](mailto:inclusiva@ucentral.cl)



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480  
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378  
Volumen 18 Número especial  
Octubre 2024

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril.

# ÍNDICE

## Editorial

- Inclusión y Equidad en la Educación Superior** 11  
*Cynthia Duk y F. Javier Murillo*

## Sección temática

- Presentación. Género y Diversidades Sexogenéricas en Contextos Educativos** 17  
*Edith Catalán Contreras*

- ¡¡Las Niñas no Juegan Palin!!: La Problemática de Género en torno a la Implementación del Palin en Jardines Infantiles Interculturales** 25  
*Ana Millaleo Hernández y Paul Paillafilu*

- Corporalidades Migrantes: Imaginarios y Agencias de Mujeres y Disidencias Adolescentes en la Escuela** 45  
*Karen Ibáñez Riquelme*

- Los Retornos Ausentes en el Siglo XXI: La Educación de Jóvenes y Adultos en las Políticas Sociales desde un Enfoque de Género** 65  
*Esther Levi y Laura Pautassi*

- “Están Esperando lo Mejor de Ti”: La Compleja Intersección de ser Mujer, Madre y Estudiante de Doctorado** 81  
*Mariana Andrea Durán Fontecilla y Carla Estefanía Vargas Valdés*

- Ocultamiento, Selectividad y Orgullo: Relatos y Prácticas de Familias Lesboparentales en su Relación con la Escuela** 99  
*Amelia Del Villar y Pablo Astudillo Lizama*

- Disidencias Sexogenéricas Trabajando en Educación: Relatos desde la Región de Valparaíso** 115  
*Yoko Urzúa Faúndez*

- Homonegatividad en la Formación Inicial de las Próximas Generaciones Docentes** 131  
*Daniel González García, Gloria Álvarez-Bernardo, Adrián Salvador Lara-Garrido, E. Coral Pintor Peláez y Ana Belén García-Berbén*

<b>Inclusión del Estudiantado “Trans” en el Sistema Universitario Chileno</b>	145
<i>Juan Cornejo Espejo y Marco Antonio Rosales Riady</i>	
<b>Innovación de Género en la Docencia Universitaria</b>	167
<i>María José Rodríguez Jaume y Diana Gil González</i>	

---

# EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## EDITORIAL

# Inclusión y Equidad en la Educación Superior

## Inclusion and Equity in Higher Education

Cynthia Duk \*,<sup>1</sup> y F. Javier Murillo <sup>2</sup>,

<sup>1</sup> Universidad Central de Chile, Chile

<sup>2</sup> Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), España

Millones de niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica se enfrentan a diario a situaciones complejas relacionadas con su origen socioeconómico, nacional, étnico o cultural, con su género o sexo, o con su (dis)capacidad que limitan sus oportunidades de progresar de manera efectiva en la trayectoria escolar y desarrollar todo su potencial. Estas circunstancias no solo determinan su presente, sino que también condicionan su futuro. Como señala Salmi (2022), “...lo que ocurre o no ocurre en la educación preescolar, primaria y secundaria determina la trayectoria de los jóvenes que pueden acceder a la educación superior”.

Hay que reconocer que la educación superior es la etapa educativa donde más se concentran las injusticias y desigualdades sociales. Una forma de verlo es, partiendo de la Teoría de la redistribución de John Rawls (1971), verificar la gran disparidad entre la composición social del estudiantado de educación superior y la población joven en general, tanto para el conjunto de esa etapa como entre las diferentes áreas de estudio. El origen socioeconómico, nacional, étnico o cultural, el género o sexo, o la (dis)capacidad condicionan el acceso, la permanencia, el egreso y el éxito en la educación superior.

Al analizar las causas de estas inequidades, es posible identificar factores específicos de la educación superior, así como otros que provienen de etapas educativas previas. Así, entre los primeros destacan los costos económicos directos y/o indirectos asociados a los estudios superiores que las familias deben afrontar, la concentración de las Instituciones de Educación Superior (IES) en grandes ciudades, los horarios inflexibles, el currículo, etc. Sin embargo, también es crucial señalar que las barreras que los estudiantes han encontrado a lo largo de su carrera académica afectan su acceso, permanencia y éxito.

### CÓMO CITAR:

Duk, C. y Murillo, F. J. (2024). Inclusión y equidad en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 11-13.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300011>

\*Contacto: [cduk@ucen.cl](mailto:cduk@ucen.cl)

ISSN: 0718-7378

<https://revistas.ucen.cl/revistainclusiva/>

En cuanto al acceso, uno de los predictores más significativos de la matrícula en las IES es la preparación académica con la que los y las estudiantes egresan de la educación secundaria. Es un hecho que quienes no alcanzan los estándares de aprendizaje establecidos a nivel nacional tienen menores probabilidades de obtener los créditos necesarios para ingresar a las IES. Además, estos estudiantes, al percibir la educación superior como una meta inalcanzable o poco viable, tienden a estar menos motivados para continuar sus estudios. Respecto a las bajas expectativas de estudiantes de entornos desfavorecidos, Salmi (2002) advierte que estas deben entenderse como un fenómeno social, no como una elección personal. Los estudiantes cuyas familias no han tenido acceso a la educación superior carecen de modelos que ilustren la posibilidad y las ventajas de cursar estudios superiores.

Pero es que a menudo son los propios docentes y directivos que trabajan en contextos desafiantes quienes tienen expectativas limitadas sobre las posibilidades de sus estudiantes de llegar a la educación superior. En muchos casos, se conforman con que finalicen la educación secundaria. Esta realidad no solo afecta a jóvenes de bajos recursos, sino también a aquellos con discapacidades, pertenecientes a pueblos indígenas o migrantes. A esto se suma la falta de orientación adecuada sobre las oportunidades laborales vinculadas a las carreras ofrecidas por las IES y los procesos de admisión, que suelen estar marcados por lógicas meritocráticas y elitistas.

Además, los estudios sobre equidad en educación superior han identificado los factores que impiden a los estudiantes en desventaja participar bajo condiciones de igualdad y con garantías de éxito en la educación superior. Algunas de las barreras más relevantes tienen que ver con la falta de itinerarios y programas flexibles, la insuficiente formación de los formadores para gestionar la diversidad y generar entornos inclusivos de aprendizaje, la distancia existente entre los códigos culturales y lingüísticos propios de estos colectivos y los utilizados y aceptados en la academia, la escasez de programas y medidas de apoyo continuos a lo largo del trayecto formativo destinadas a reducir brechas, así como la carencia de recursos materiales y tecnológicos accesibles que faciliten la movilidad, comunicación y aprendizaje.

Promover la equidad y la inclusión en las IES, no consiste en tratar a todos y todas por igual, sino establecer unas condiciones de igualdad que permitan un trato justo y equitativo para todos y todas. Ello requiere una combinación de medidas generales y específicas destinadas a eliminar o al menos disminuir las disparidades sistemáticas hacia los grupos y estudiantes más sensibles a la discriminación, marginación o exclusión de las oportunidades que abre la educación superior.

En esta línea, como resultado de los análisis realizados a nivel global de cara a la 3ra. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, organizada por la UNESCO en la ciudad de Barcelona en 2022, se propusieron las siguientes recomendaciones de política destinadas a reducir las disparidades y ampliar las oportunidades para el acceso y el éxito en la educación superior:

- La desigualdad en la educación superior es, en gran medida, una prolongación de la desigualdad en los niveles inferiores de la enseñanza, que repercute negativamente en las oportunidades económicas y sociales de muchos jóvenes con talento y capacidad.
- Las políticas de equidad deben definirse de forma global e integrada, teniendo en cuenta tanto los aspectos financieros como los no monetarios, coordinando

las acciones a nivel nacional e institucional de forma complementaria y poniendo tanto énfasis en el éxito como en el acceso.

- Un seguimiento adecuado de las políticas de promoción de la equidad requiere sistemas de información bien establecidos para identificar a todos los grupos en desventaja y medir su progreso tanto en términos de acceso como de graduación y evaluar los esfuerzos para eliminar la discriminación de todo tipo.
- Se necesitan estudios de impacto para medir, de forma más sistemática y rigurosa, qué intervenciones y combinaciones de intervenciones son más eficaces para mejorar el acceso y el éxito en la educación superior, así como las perspectivas del mercado laboral y el bienestar general.
- Es necesario seguir trabajando para identificar y evaluar políticas eficaces para mejorar el equilibrio de género y la participación de todos los grupos en las instituciones y programas STEM, en los puestos académicos más altos y en las funciones de liderazgo universitario.
- Hay que dar mayor prioridad a los estudiantes con discapacidades, escuchando cómo definen sus necesidades, proporcionando recursos suficientes y capacitando a las IES para que sitúen esta dimensión en un lugar destacado de su agenda de equidad.

Si queremos sociedades pluralistas, más justas, democráticas e inclusivas, los países y las instituciones deben acrecentar los esfuerzos para eliminar los obstáculos a una educación calidad para los y las estudiantes de los grupos subrepresentados en todas las etapas educativas. Estamos convencidos de que dar prioridad a la equidad y la no discriminación puede transformar todos los aspectos vinculados a la experiencia de los estudios en la educación superior para todos y todas..

## Referencias

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Salmi, J. (2022). *Equidad, inclusión y pluralismo en la educación superior. Documento encargado para la Conferencia Mundial de Educación Superior 18-20 de mayo de 2022*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022*. UNESCO.



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## PRESENTACIÓN

# Género y Diversidades Sexogenéricas en Contextos Educativos

## Gender and Sex-gender Diversities in Educational Contexts

Edith Catalán Contreras \*

*Universidad Central de Chile, Chile*

Somos partícipes de un interesante debate, con reflexiones variadas en torno a fenómenos sociales que se han expresado en diversos ámbitos de la vida cotidiana y consecuentemente, se han evidenciado claramente en el sistema educativo, en todos sus niveles. Se trata de reflexiones que concitan el interés de comunidades educativas y hacedores de políticas públicas en distintos lugares del mundo, que recogen demandas expresadas desde el estudiantado, apoderados, docentes, trabajadores/as y otros actores, en torno a lograr una educación libre de discriminación por motivos de género u orientación sexual.

Las demandas de estos grupos de personas, articulados a veces como movimientos sociales, o como organizaciones dedicadas al estudio de problemáticas sociales complejas, o simplemente como agrupaciones espontáneas, ponen especial énfasis en relevar temas que van surgiendo cada vez con mayor fuerza, siendo algunos ejemplos la violencia de género, las desigualdades de participación y acceso a recursos simbólicos, la persistente discriminación a la que se enfrentan personas que integran los espacios educativos, entre otros.

Profundizar y aportar a este debate ha sido el propósito del número extraordinario de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que presentamos hoy. Se trata de un número dedicado a abordar, desde la práctica investigativa, de qué manera interaccionan el género y las diversidades sexogenéricas en contextos educativos, desde el nivel primario hasta la educación superior.

### *Ejes temáticos*

En las siguientes páginas de esta edición, se presentan los resultados de investigaciones realizadas por académicas/os de Argentina, España y regiones del norte, centro y sur de Chile. Sus aportaciones se encuentran relacionadas, directa o transversalmente, con cuatro ejes temáticos principales, los que no solo guían el orden secuencial de los contenidos, sino que también ofrecen perspectivas complementarias sobre los casos expuestos por sus respectivas/os autoras/es. Estos son: (a) interseccionalidad, (b) impacto del cuidado en las trayectorias formativas, (c) diversidades sexogenéricas y (d) transversalización del enfoque de género.

### **CÓMO CITAR:**

Catalán Contreras, E. (2024). Género y diversidades sexogenéricas en contextos educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 17-23.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300017>

- a) **Interseccionalidad** es un concepto acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989) en la década del 80 y profundizado en años posteriores para abarcar múltiples categorías de diferencia. Este hace referencia a la forma en que desigualdad y discriminación afectan de distinta forma las experiencias de mujeres (ya sea de opresión o privilegio), dependiendo de su raza, clase social, origen étnico, orientación sexual u otras variables. La importancia de aplicar el enfoque interseccional, como herramienta teórica para analizar problemáticas sociales, radica en que permite identificar desigualdades antes invisibilizadas, ayuda a fomentar el diseño de políticas públicas para resolver las necesidades específicas de los grupos más vulnerados y permite promover la justicia social y equidad.
- b) El **cuidado**, en términos generales, se entiende como un conjunto de acciones, actitudes y valores orientados a atender y satisfacer las necesidades tanto de uno mismo como de los demás. En este último caso, el impacto del cuidado ha sido evaluado como significativo en las trayectorias formativas, afectando no solo la continuidad educativa, sino también el éxito académico.

El creciente interés por investigar cómo los cuidados influyen en las personas, con derecho a la educación garantizado, se basa en los aspectos físicos, emocionales y psicológicos que afectan el aprendizaje y el desarrollo integral de los individuos, ya que los cuidados también requieren tiempo que se “resta” de estudiar, investigar o trabajar. Esto, a su vez, resalta la necesidad de que las instituciones educativas se hagan cargo de implementar estrategias que impulsen mejores condiciones en este proceso. Si a lo anterior agregamos la perspectiva de género, se ha documentado profusamente el rol histórico de cuidadora asignado a las mujeres, lo que impacta de manera diferenciada en sus trayectorias educativas generando brechas, desde los ciclos iniciales hasta los niveles superiores de formación, profundizando estas diferencias cuando el análisis se complejiza bajo la mirada interseccional ya expuesta.

- c) En el contexto académico, el concepto de **diversidades sexogenéricas** refiere a un constructo inclusivo que reconoce la multiplicidad de identidades y expresiones de género, más allá del tradicional modelo binario. Esta diversidad ha sido abordada desde disciplinas como: la sociología (movimientos sociales), psicología (terapia inclusiva, estudios sobre identidad y salud mental), educación (currículum inclusivo, formación para educadoras/es), economía (políticas laborales inclusivas, proyectos comunitarios innovadores) derecho (legislación antidiscriminación y violencia, reconocimiento legal), arte y cultura (producciones, obras), salud (atención inclusiva, estudios sobre salud sexual), los estudios de género, entre otros. Este reconocimiento, junto con la aceptación de la diversidad, resulta clave en la promoción de espacios de igualdad y respeto a los derechos humanos en todas las esferas sociales y de manera particular, en aquellas orientadas a la formación de personas. De manera contraria, la discriminación que se produce respecto de la identidad de género, orientación sexual y sus variadas expresiones, redundando en exclusiones, violencia u otros problemas sociales de complejo tratamiento.
- d) La **transversalización** del enfoque de género en instituciones educativas, fundada en teorías y estudios que analizan el cruce entre género, sociedad y educación, hace alusión a la integración sistemática y articulada de la perspectiva de igualdad de género en todos los ámbitos relacionados con la misión de educar, considerando desde las adecuaciones curriculares, hasta las

políticas y estructuras que gobiernan dichas instituciones, buscando con esto promover espacios de igualdad y establecer mecanismos que hagan posible la transformación de dinámicas sociales y culturales profundamente instaladas. En este sentido, la transversalización invita a repensar cómo se crean e implementan las políticas, con qué criterios se toman las decisiones estratégicas y de qué forma se expresan los valores institucionales, en vista de conseguir entornos inclusivos, que faciliten el logro de la igualdad entre todos los géneros.

### *Artículos y contenido*

El primer artículo de la investigadora Ana Millaleo de la Universidad Central de Chile y el investigador Paul Paillafilu, aborda la tensión que existe entre personas pertenecientes a comunidades educativas de jardines infantiles interculturales de la Región Metropolitana de Chile, donde se plantea, por parte de un grupo de personas, la idea de incorporar a las niñas en la práctica del palin, teniendo un rol activo dentro de la cancha en la cual se desarrolla el juego y, por parte de otro grupo de personas, la idea de que esta propuesta va en contra de las costumbres y tradiciones del pueblo mapuche, haciendo inviable su implementación en estos espacios.

En un relato fluido y detallado, las autorías describen y analizan lo que sucede en el contexto de este juego y el debate señalado, planteando interrogantes que se desprenden del origen de la práctica de esta actividad, considerada una tradición milenaria, profundamente arraigada y presente en los territorios habitados por pueblos originarios y en la cual participaban, de acuerdo a registros históricos, hombres y mujeres por igual.

En efecto, se argumenta que el juego del palin, fue definido por el pueblo mapuche como una estrategia de aprendizaje colectivo, para favorecer la toma de acuerdos, generar alianzas, prepararse mejor para resolver conflictos, promover una visión cultural común y otros propósitos considerados como relevantes en sus inicios y que aún siguen siendo válidos. En este sentido, se apunta que fue la colonización española y su componente de normas y preceptos católicos, lo que intervino su significado hasta instalar la prohibición a las mujeres en esta actividad.

El segundo artículo procede de la University of Southampton y su autora, Karen Ibáñez, se refiere a un fenómeno que se observa en algunas escuelas chilenas, donde ha aumentado el número de estudiantes migrantes provenientes de Latinoamérica y el Caribe, planteando enormes desafíos a estos establecimientos educacionales en términos de convivencia escolar e inclusión. Así, la intersección entre migración, sexualidad y cuerpo en el entorno educativo, particularmente referida a mujeres y disidencias, permite a la autora estudiar la construcción de imaginarios y agencias corporales de acuerdo a la percepción que sobre ello manifiestan principalmente, jóvenes estudiantes chilenas y extranjeras.

Plantea la autora, que se advierten en las estudiantes algunas contradicciones en torno a la imagen corporal, donde abundan, por una parte, los estereotipos de belleza que se amplifican a través de redes sociales y se reproducen también en el contexto escolar y, por otra parte, la idea de lograr una relación armoniosa y saludable con el propio cuerpo. Al profundizar estos temas en el grupo de las estudiantes migrantes, aparecen miradas discordantes asociadas a ideales de mujeres blancas y delgadas, estereotipos de mujer latina con curvas, o expectativas de belleza que se mantienen en los países de origen de las jóvenes.

Pese a lo anterior, se indica que también existe por parte de las estudiantes, una mirada crítica de tales estereotipos, de manera que ello de paso a ideas que sean mejor valoradas por ellas mismas. Al mismo tiempo y en un tono contrastante, se advierte que la investigación realizada proporciona elementos que permiten visibilizar que se ha instalado una visión de estudiantes migrantes hipersexualizados en docentes y personal de apoyo, con comportamientos y vinculaciones sexoafectivas asociadas típicamente con su raza u origen étnico, clasificando a este grupo en una posición de inferioridad respecto de los demás. Sin duda, uno de los aportes sustantivos de este artículo es que ofrece un posible foco de intervención, para procurar ambientes más inclusivos.

El tercer artículo de Esther Levy y Laura Pautassi de la Universidad de Buenos Aires, presenta un interesante debate en torno a los programas implementados en la educación de jóvenes y adultos en la historia reciente de Argentina. En efecto, estos programas se definen como una “modalidad del sistema educativo que atiende a aquellas personas que, por algún motivo, no han finalizado los estudios primarios y/o secundarios cuando estaban en edad escolar”, destacando que en este grupo de personas, las desigualdades estructurales impactan mayormente en las mujeres y diversidades sexo genéricas, siendo particularmente sensible el caso de adolescentes con responsabilidades de cuidado y mayor carga de trabajo, constituyéndose esto último, en muchos casos, en el motivo de la exclusión del sistema educativo formal.

En este artículo, las autoras reflexionan sobre cómo el derecho a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación, queda desmedrado cuando se enfrenta al derecho de cuidado o se entiende como moneda de cambio en la implementación de políticas sociales desarrolladas para facilitar el acceso al empleo de jóvenes con credenciales académicas incompletas. Las autoras advierten sobre la falta de un enfoque de género e interseccional en los programas de educación de jóvenes y adultos, recomendando modificaciones o la creación de políticas públicas integrales específicas que puedan extenderse y aplicarse con las adaptaciones necesarias, en otros ámbitos educativos.

El cuarto trabajo de Mariana Andrea Durán y Carla Estefanía Vargas, de las universidades Viña del Mar y Alberto Hurtado respectivamente, ofrece una mirada crítica a los factores extracurriculares que impactan fuertemente a mujeres cuyas edades fluctúan entre los 31 y 46 años, que son madres de niñas y niños entre 0 y 8 años de edad y que se encuentran cursando estudios doctorales en universidades chilenas. Esta investigación pone en evidencia las principales dificultades experimentadas por las mujeres en el tránsito hacia la obtención de grado doctoral, en especial si estas se encuentran en la intersección: mujer-madre de menores de edad-estudiante de doctorado. Este trabajo indaga sobre las barreras que enfrentan las mujeres en comparación con sus colegas varones, al comprometerse en investigación científica y la mayor probabilidad que tienen, de acuerdo a la literatura especializada y situada en Chile, de abandonar este desafío.

Así, se encuentran los siguientes nudos críticos que corresponden a dificultades para madres estudiantes de doctorado con hijas/os pequeños: (a) acceso a recursos económicos para cursar estudios y paralelamente mantener una familia, considerando que ambas actividades demandan gran dedicación lo que merma las posibilidades de trabajo remunerado de jornada completa; (b) contar con redes de apoyo, ya sea familiares o institucionales, las cuales permiten la asistencia presencial a labores asociadas a los programas de estudio; (c) mantención de buena salud física y mental en un contexto de exigencia múltiple, seguida de cuestionamientos y propia culpa que

emergen por la cantidad y calidad de tiempo que se dedica a la familia para favorecer el desarrollo de una carrera científica y (d) fuerte incidencia de roles de género, que ubican a las mujeres como cuidadoras de otros, responsables de principales de la crianza y, adicionalmente, segregadas en áreas de estudio típicamente masculinizadas. Las autoras interpelan a las instituciones de educación superior chilenas a realizar una revisión de los programas de doctorado que imparten, para incorporar mecanismos alternativos que mejoren las condiciones de mujeres que han elegido dedicarse a desarrollar la ciencia, siendo al mismo tiempo madres de infantes.

El quinto artículo de Amelia del Villar Tagle y Pablo Astudillo Lizama de la Universidad Alberto Hurtado, presenta una interesante visión que analiza el tipo de estrategias que desarrollan las madres integrantes de familias lesboparentales, para relacionarse con personas adultas de instituciones escolares de variado tipo (públicas, privadas, religiosas, alternativas), entendidas como espacios de socialización privilegiados que no están ajenos a la manifestación de formas de discriminación y violencia, ya sea abiertamente o de manera sutil, pese a la existencia de protocolos de convivencia, normativa y legislación al respecto. Los autores destacan las estrategias de visibilización de la identidad adoptadas por madres lesbianas, en su interacción habitual con los estamentos de la comunidad escolar con los cuales se relacionan (profesoras/es, apoderadas/os, asistentes educativos, etc), explicando que éstas pueden transitar desde el ocultamiento total o selectivo, hasta su presentación orgullosa, dependiendo ello de la recepción que van encontrando en dichos entornos (independiente de que se definan como más o menos inclusivos) y de su propia decisión respecto de lo que consideran mejor para procurar el bienestar de sus hijas/os.

Le sigue el artículo de Yoko Urzúa Faúndez, de la Universidad Central de Chile, da cuenta de una investigación de carácter cualitativo cuyo objetivo es conocer la trayectoria profesional de docentes y asistentes educativos pertenecientes a las disidencias sexogenéricas, en establecimientos de la V Región de Chile. Se aclara que la elección de esta región obedece a que fue el lugar “donde más ocurrieron casos presenciales de discriminación por orientación sexual o identidad de género, con el 35,8% del total”, de acuerdo a datos del año 2023, entregados por el Movimiento de integración y liberación homosexual (Movilh, 2024). A partir de los relatos de las personas entrevistadas, se devela que existe la tendencia a esconder la identidad de género u orientación sexual a otras/os miembros de la comunidad escolar, siguiendo una estrategia de ocultamiento que se explica por el temor a ser objeto de violencia, rechazo, discriminación o descrédito social. Pese a lo anterior, se reconocen avances en la visibilización y mejor trato a las diversidades, si se compara la situación actual con lo que ocurría en años anteriores y también, se reconocen mayores grados de inclusión que se vienen gestando desde que ellas/os mismas/os fueron estudiantes, atribuyendo estos cambios a la consolidación de políticas públicas relacionadas con estas materias.

Así, las experiencias estudiadas en los dos artículos anteriores dejan de manifiesto que la mera existencia de cuerpos normativos afines a inclusión y no discriminación, no garantiza cambios de conductas arraigadas en la cultura predominante, particularmente en casos de personas adultas, abriendo espacios para la reflexión y el diálogo que aún sigue pendiente.

El séptimo aporte proviene de un equipo de las universidades de Granada y Almería, en España. La investigación realizada por Daniel González García, Gloria Álvarez Bernardo, Adrián Lara Garrido, Coral Pintor Peláez y Ana Belén García Berbén, se orienta a problematizar el grado de hostilidad manifestado por estudiantes de pedagogía de la Universidad de Granada hacia personas percibidas como

homosexuales, lo cual se conceptualiza como homonegatividad en dos ámbitos principales: aquella en que radica la hostilidad en preceptos morales y, aquella que alude a expresiones más sutiles de rechazo, denominada “homonegatividad moderna”. Al analizar esta última en la población señalada, según su caracterización por sexo, género, orientación sexual, creencia religiosa y nivel de avance en sus estudios, los resultados muestran menor homonegatividad en mujeres, estudiantes no cercanas/os a creencias religiosas y población que no se identifica como heterosexual.

En el octavo artículo, se destaca la preocupación por la inclusión de estudiantado trans en universidades chilenas. El trabajo desarrollado por Juan Cornejo Espejo y Marco Antonio Rosales, de la Universidad del Bío Bío, se centra en establecer una mirada global que permita conocer el nivel de desarrollo de las universidades nacionales en la integración de la población trans, luego del punto de inflexión que ha significado para el sistema de educación superior, la promulgación de la ley sobre acoso sexual, violencia y discriminación en este contexto (Ley 21.369 de 2021). Para lograrlo, los investigadores definen tres niveles de desarrollo institucional en esta temática: a) escaso o nulo, es decir, instituciones que no cuentan con unidades de gestión dedicadas ni poseen políticas, protocolos o normativa específica que oriente la actuación de la comunidad universitaria; b) intermedio, es decir, aquellas instituciones que han reforzado su institucionalidad, contando con normativas, procesos y procedimientos claros, particularmente reconocimiento de nombre social; c) avanzado, es decir, universidades con mayor consolidación de su institucionalidad, típicamente desarrollada previo a la promulgación de la ley 21.369, con orientaciones más precisas sobre prevención del acoso, violencia de género y discriminación, además de contar con actividades permanentes de formación y sensibilización de la comunidad académica. Se destaca que un 13 % de las universidades chilenas (6 de 46) se ubica en un nivel de desarrollo avanzado y que éstas en su mayoría pertenecen al grupo de instituciones de educación superior públicas estatales.

Concluye este número especial de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, con el artículo de María José Rodríguez y Diana Gil González de la Universidad de Alicante, el cual representa un aporte sustantivo para la comprensión del proceso de institucionalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria en España, donde se identifican desafíos y aprendizajes claves para avanzar a etapas de mayor consolidación y fortalecimiento. A partir de la conceptualización de la igualdad de género y la incorporación de esta perspectiva en la docencia universitaria, estas autoras aportan a la reflexión académica, enfatizando por una parte, que la búsqueda de la igualdad, “no significa que las mujeres y los hombres seamos ‘lo mismo’, sino que nuestros derechos, responsabilidades y oportunidades no deben depender del sexo con el que nacemos” y, por otra parte, que al incorporar la perspectiva de género, se pretende que “las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, aplicación, supervisión y evaluación del quehacer docente universitario”, beneficiando por igual a todas/os. Siguiendo una lógica integradora de saberes y experiencias para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, destaca el trabajo realizado para construir un conjunto de 33 guías sobre género que se aplican a las áreas de ciencias básicas, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura, ciencias sociales y jurídicas, artes y humanidades.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID), por el financiamiento entregado a través del proyecto titulado: “Construyendo una universidad en igualdad: diseño de estrategias de equidad de género en el ámbito de la investigación, desarrollo,

innovación y emprendimiento para reducir las brechas en la Universidad Central de Chile”, código INGE210022, el cual ha permitido producir esta edición y también, a la Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile, que ha facilitado la plataforma de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva para la publicación de este número especial dedicado a un tema de alta relevancia en la formación de personas, con la visión de contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

## Referencias

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, art 8, 139-167.

Movilh, (2024). XXII. *Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual y de género en Chile*. Hechos 2023.

## Breve CV de la autora

### Edith Catalán Contreras

Directora del Proyecto InES Género de la Universidad Central de Chile, iniciativa de carácter institucional financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Ha sido Controladora de Proyectos de Investigación en la Vicerrectoría de Investigación, Innovación y Postgrado de la Universidad Central, Subdirectora de Investigación y Postgrado de la Dirección de Investigación y Postgrado de la Vicerrectoría Académica y Directora del Centro de Gestión del Conocimiento de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, ambas de la misma universidad. Además, se ha desempeñado como consultora internacional e investigadora del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) dependiente de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), siendo coautora del manual “Introducción a la gestión del conocimiento aplicada al sector público”, publicado por esta entidad. Email: [ecatalanc@ucentral.cl](mailto:ecatalanc@ucentral.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3047-2332>



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## ¡¡Las Niñas no Juegan Palin!!: La Problemática de Género en torno a la Implementación del Palin en Jardines Infantiles Interculturales

### Girls don't Play Palin!!: The Gender Issue Surrounding the Implementation of Palin in Intercultural Kindergartens

Ana Millaleo Hernández \* y Paul Paillafilu

*Universidad Central de Chile, Chile*

#### RESUMEN:

En el presente artículo, a partir de un caso emblemático al interior de la educación intercultural en la Región Metropolitana, abordamos la participación de las niñas en la práctica deportiva del Palin, lo que pone en tensión los roles de género al interior de la cultura mapuche y se enfrenta a la necesidad de los niños y niñas de formar parte de todas las experiencias educativas de manera equitativa. Acercarnos a su cosmovisión nos entregará elementos básicos al interior de la cultura mapuche para resolver de manera interna la exclusión de las mujeres como resultado del entronque patriarcal. Observamos la necesidad de la búsqueda de las mujeres en la historia como estrategia para enfrentarnos a una barrera en el diálogo tal como se presenta la “tradición” en el caso expuesto. Desde una investigación cualitativa y activista hemos sido actores y analizado una experiencia de abordaje en contexto educativo, y a partir del fracaso en primera instancia, hemos propuesto algunos lineamientos a la hora de generar intervenciones desde la interculturalidad y una perspectiva mapuche de género.

#### DESCRIPTORES:

Género, Interculturalidad, Educación, Tradiciones, Pueblos originarios.

#### ABSTRACT:

This article examines the participation of girls in the traditional Mapuche sport of Palin, a case study within intercultural education in the Metropolitan Region. This practice challenges traditional gender roles within Mapuche culture, highlighting the need for equitable access to educational experiences for both boys and girls. Through this emblematic case, we explore the tensions between cultural heritage and gender equality in intercultural education. Approaching their cosmovision will provide us with basic elements within the Mapuche culture to solve internally the exclusion of women as a result of the patriarchal connection. We observe the need to search for women in history as a strategy to face a barrier in the dialogue such as “tradition” in the exposed case. From a qualitative and committed activist research we have been actors and witnessed and analyzed the process of an intervention experience approached in educational context in this case, and from the failure in the first instance, we have proposed some guidelines when generating interventions from interculturality and a Mapuche gender perspective.

#### KEYWORDS:

Gender, Interculturality, Education, Traditions, Native people.

#### CÓMO CITAR:

Millaleo Hernández, A. y Paillafilu, P. (2024). ¡¡Las niñas no juegan Palin!!: La problemática de género en torno a la implementación del palin en jardines infantiles interculturales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 25-44.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300025>

## 1. Introducción

*El caso de Laura fue relevante y ayuda a entender lo complejo de la situación porque ella tenía y tiene un particular gusto por el juego del Palín, lo que significó que junto a otras niñas exigieran una explicación de porqué ellas no podían practicarlo en esa instancia pública. Las educadoras indicaban su angustia diciendo: ¿Cómo íbamos a decirle a Laura que no podía jugar sólo por ser niña? Honestamente, no sabías cómo explicar este hecho de vulneración. (Testimonio apoderada Jardín, 2019)*

Como investigadores y especialistas en temáticas mapuche y educación Intercultural, además apoderados del nivel en que acontecieron los hechos posteriormente narrados, nos solicitaron a comienzos del año 2018 presentar antecedentes históricos respecto a la participación femenina en la práctica del palin. Estos antecedentes fueron solicitados por las educadoras para ser trabajados en reuniones internas con la educadora intercultural del jardín infantil y posteriormente socializados con la comunidad educativa.

Para los jardines interculturales de la Región Metropolitana, el juego y práctica del palin se constituye en un eje relevante de educación intercultural, que no tan solo permite el aprendizaje de la cultura mapuche por medio del juego en primera infancia, sino también el establecimiento de vínculos entre las educadoras de lengua y cultura a nivel regional, esto a partir del encuentro anual de palin entre jardines infantiles, el cual se viene realizando desde el año 2011 en adelante. Es así como “Estas son las principales instancias de encuentro entre ambos grupos, las cuales son altamente esperadas y valoradas por las educadoras de párvulo y las directoras” (Lubies y González, 2017, p. 13), también vale la pena recalcar el establecimiento de redes de colaboración y diálogo con las organizaciones mapuche que apoyan el desarrollo de estas actividades, que generalmente se ubican en las comunas en que se llevan a cabo estos encuentros.

Es así cómo se constituye en un hito relevante la conversación previa que se da al interior de la comunidad educativa respecto a la asistencia a estos encuentros, quiénes participarán y cuáles serán sus roles en el desarrollo del juego, lo que definirá también las preparaciones previas a desarrollarse en cada establecimiento educacional, como: Las prácticas del juego, la vestimenta de los niños y niñas, y los conocimientos tradicionales que se trabajaran con la educadora tradicional en lengua y cultura.

Dentro de esas conversaciones se presenta como problemática la no participación de las niñas en la cancha o *Paline*<sup>1</sup>, como *palife*<sup>2</sup> es decir, como jugadoras, porque si bien está establecido que “Se debe promover que los niños y niñas participen de manera natural, sin forzarlos en el juego del palin: que jueguen al ritmo que ellos deseen, que bailen en forma natural y espontánea, respetando sus tiempos y ritmos. Se promueve así la capacidad de pensar, crear, aprender, actuar, reflexionar, decidir, resolver conflictos, crear y aprender” (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2018, p. 30), no se considera la necesidad de algunas niñas de participar en otros roles que no sean los que establece la “tradición” para ellas, roles que se enmarcan en la preparación de alimentos, bailar, hacer música o llamar “a la bola mientras que los jugadores luchaban para sacarla cada uno en su favor” (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2018, p. 13). Esto sin poner en cuestión lo que se ha entendido por “tradición”, las identidades territoriales en donde existen territorios donde las mujeres juegan palin y lo hacen hasta

<sup>1</sup> Espacio social, deportivo y ceremonial donde se practica el juego ancestral denominado Palín..

<sup>2</sup> Jugador/a de Palín.

el día de hoy, y mucho menos tener en cuenta la necesidad espontánea de algunas niñas que desean ser *palife*.

Es a partir de esta necesidad espontánea que se provoca el conflicto, de este modo proponemos comenzar este trabajo exponiendo la problemática concreta que da origen a las reflexiones y propuestas que involucra el presente artículo:

**Octubre 2018.** En un Jardín Infantil Intercultural de la comuna de La Florida se propone realizar un *trawiin*<sup>3</sup> o reunión en la que se abordaría la participación de las y los niños en la práctica del Palin, esto dentro de los lineamientos propuestos por JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) que propone la evaluación de la participación de niños y niñas en las experiencias educativas ofrecidas por el jardín. La reunión lleva por nombre: *Trawiin Palin Aukatun*<sup>4</sup>, su objetivo explícito es la generación de un debate acerca de la participación de las *pichidomo*<sup>5</sup> y *pichiventru*<sup>6</sup> en este juego durante la práctica del deporte al interior de las dependencias del Jardín.

La problemática que da inicio a esta sección. Se inicia cuando las niñas de distintos niveles manifiestan su deseo de incorporarse como jugadoras al interior del paliwe, lo que abre un enfrentamiento e interpretación a como entendemos la tradición, los roles de género en la práctica del palin, el rol de las y los ELCI (Educatora de Lengua y Cultura Indígena), y el abordaje de la interculturalidad en la educación en primera infancia. Es importante destacar que hasta ese momento eran solo los niños quienes practicaban el deporte tradicional de manera activa, al interior del *palive*, y las niñas eran parte de la “barra” tradicional en el desarrollo del juego, es decir ellas tocaban instrumentos como el *kultrun*<sup>7</sup>, *kaskawilla*<sup>8</sup>, *wadas*<sup>9</sup>, para reproducir de manera íntegra como es entendido el juego en la actualidad en el mundo adulto mapuche.

En la reunión son convocados los apoderados de todos los niveles, las educadoras, las asistentes de la educación, y la educadora intercultural a cargo que tiene por nombre ELCI. También asisten la coordinadora de los Educadores de Lengua y Cultura Indígena de la Región Metropolitana, y ELCI de otros establecimientos educacionales.

En la instancia se presenta una breve explicación del juego basado en los conocimientos que posee la ELCI del jardín convocante, y se procede a consultar la perspectiva de los y las apoderados/as en relación a la práctica del palin y lo que les han manifestado los niños y niñas en sus hogares.

Los apoderados manifiestan ver con preocupación la exclusión de las niñas del juego, ya que consideran que uno de los valores de la interculturalidad es la posibilidad de integración de la diversidad y el fortalecimiento de lo comunitario, lo que no se estaría propiciando al no dejar participar a las niñas en el palin. Los roles de género en la manifestación de la práctica del palin son interpretados como una distancia en el diálogo intercultural, y también una incoherencia en el marco de la igualdad de derechos que esgrime la educación intercultural, ya que se está apelando al respeto entre culturas, pero se establecen barreras de género en la práctica de las mismas, lo

---

<sup>3</sup> Encuentro o reunión de conversación convocado por una comunidad o colectivo en donde se plantea tratar una temática, la resolución de un conflicto o el desarrollo de una actividad o juego.

<sup>4</sup> Juego o invitación al juego.

<sup>5</sup> Niña.

<sup>6</sup> Niño.

<sup>7</sup> Instrumento musical de percusión, elaborado en una madera ahuecada y cubierto con cuero de animal.

<sup>8</sup> Instrumento musical fabricado en bronce u otro metal, compuesto por cascabeles unidos a un anillo o mango.

<sup>9</sup> Instrumento musical hecho de calabaza ahuecada con semillas o piedras en su interior, que suenan al agitarlo.

que hace que los apoderados se pregunten, la ¿la tradición deberá flexibilizarse a los nuevos tiempos y a la participación de las mujeres en diversas áreas? Lo anterior queda de manifiesto en la intervención de uno de los apoderados, padre de una niña:

*la gran preocupación, en este espacio relevante que es el juego de palin, aparece una distorsión de lo que en general el establecimiento promueve, el ser activos y participes de sus actividades... lo segundo son los derechos, el acto de poner la diferencia o discriminación en este acto, aparece que de repente todos somos iguales y zas! Ahora somos diferentes, quedamos fuera. (Apoderado Medio Mayor B)*

De inmediato esto genera resistencias por parte de los y las ELCI, apoderados/as y educadoras mapuche presentes. La intervención de las y los ELCI, central al representar un agente de la cultura mapuche al interior del establecimiento educacional, manifiesta que la no participación de las niñas en la cancha no es una exclusión, sino que obedece a la tradición:

*La mujer si tiene un rol en el palin, que puede ser incluso más importante que el del hombre, hay una historia, creo que falta explicar lo que viene desde atrás, no es machismo, sino que hay una espiritualidad detrás, darle las fuerzas al hombre para prepararse para la guerra... en mi jardín no ha sido problema, yo lo he explicado, y ellas se visten y hacen ayekan<sup>10</sup> a su hombre, felices. (ELCI invitado)*

Los apoderados responden que esto ha generado tristeza en las niñas, y el no entendimiento de por qué ellas no pueden ingresar a la cancha, y que “desde el ámbito de las neurociencias se está coartando sus habilidades físicas, lógico-matemáticas” (Apoderada Medio Menor A). Se indica también; que el no poder jugar se ha manifestado en frustración y llanto por parte de las niñas, que también se expresa en la imposibilidad por parte de los apoderados de poder explicarles que no pueden participar, ya que en estos tiempos el palin no es un deporte que se asocie actualmente a la guerra, y por tanto se trata de compartir “¿Cómo le digo que no puede jugar porque es mujer?” (Apoderada Medio Menor B).

La coordinadora de los ELCI de la Región Metropolitana interviene valorando el diálogo en torno a la interculturalidad que ha provocado este conflicto, pero advierte que la intervención expone a la ELCI del establecimiento a la crítica y cuestionamiento de los conocimientos tradicionales que porta, acusando el *trawün* como una práctica discriminatoria.

Algunos apoderados también plantean que al momento de inscribirse en un jardín que tiene como base educativa la cultura mapuche, deben aceptarse las normas y tradiciones mapuche, tal y como las presentan sus agentes (ELCI). Por tanto, la rigidez en la interpretación de la tradición es leída en estos casos como un factor positivo, ya que ha permitido la permanencia de la cultura mapuche hasta nuestros días. Participar para estos apoderados es también cumplir un rol, y este rol es valorado desde una perspectiva subjetiva. Así, si las niñas participan fuera de la cancha no habría un menoscabo en sus roles de género, sino una participación otra.

En un momento en que la tensión iba en aumento en la conversación, nosotros (Investigadores y también apoderados), expusimos las transformaciones históricas, del palin, y que la exclusión de las mujeres no se apegaba a la ancestralidad apelada. Esto no fue escuchado pues la intervención había tomado ribetes de enfrentamiento, que estaba generando resistencias desde múltiples perspectivas (niñeces y sus derechos,

---

<sup>10</sup> Hacer música, tocar los instrumentos, generar alegría, danzas, risas y jolgorio.

interculturalidad, perspectiva de género, tradiciones y costumbres mapuche, espiritualidad).

Lo anterior queda de manifiesto en la intervención de un hermano mapuche presente, que cierra el diálogo de manera inmediata: "... he escuchado muchas palabras del mundo *winka* como exclusión, discriminación, género, que en el mundo Mapuche no existen..." (Miembro Organización Mapuche asistente).

El conversatorio finaliza con las palabras de la ELCI del jardín convocante:

*Lafkenche<sup>11</sup> soy hasta que me muera, la sangre que llevo son de Mapuche. ¿Quieres pisotear mi cultura? La mujer aquí se respeta, tal como dijo mi Wēntru<sup>12</sup>. Cuando me pusieron en el jardín, para conversar sobre cómo viví. Entonces no me pueden decir cómo caminar. ¿De qué respeto me están diciendo? Las palu<sup>13</sup> le pusieron en la mente a los pichikeche, porque yo le dije que los hombres son los que toman el wiño<sup>14</sup>, las domo hacen otra cosa. Cada mujer tiene su fuerza, yo no. Mi mamá me enseñó de otra forma, a tejer, a ser frágil. No porque yo tome un wiño voy a ser más valiosa. No deberíamos estar discutiendo ahora, esto. Les dije a las palu que no juegan pichikedomo<sup>15</sup>, me las impusieron. No vengamos a decir que las pichikedomo quieren, son ellas (las palu) las que las pusieron. ¿Quieren pisotear mi cultura? Si ponen pichikedomo, les enseñan y yo me quedaré de un lado mirando. (ELCI ngen ruka<sup>16</sup> / ELCI Encargada del jardín convocante)*

Al cierre del *trawiin* se propuso llevar a votación como modo de cierre lo que puso una barrera al diálogo, reforzando la argumentación de la coordinadora de los ELCI de la Región Metropolitana, que versaba en que se estaba poniendo en entredicho el conocimiento y la autoridad de la Educadora de Lengua y cultura de la comunidad educativa convocante.

Lo acontecido en este *trawiin* nos permite mostrar que:

El debate se centra, finalmente, en el respeto de los conocimientos de la ELCI responsable del jardín, y no realmente en el palin como práctica, y los argumentos que sustentan el deporte se centran en la guerra, en la energía masculina, y la fragilidad del cuerpo de las mujeres para el desarrollo del deporte. Estos argumentos son ampliamente debatibles, por tanto, no son suficiente insumo para poder entregar herramientas a los apoderados en sus hogares, ni a las educadoras y asistentes de la educación para la contención y educación de las niñas que quieren jugar palin.

El abordaje de esta problemática no consideró reconocimiento de la ELCI del jardín por parte de la mapuchidad, ni tampoco su edad, factores que le otorgan un rol de respeto al interior del marco cultural mapuche, al igual que el respaldo de la familia a la cual pertenece. La territorialidad de donde emergen los conocimientos de la cultura por parte de la *lamngen*<sup>17</sup> es importante, en la zona *lafkenche* el juego del palin es bastante

<sup>11</sup> Persona del territorio oeste. Persona cuya identidad territorial la adscribe cercana al mar o a un lago.

<sup>12</sup> Hombre.

<sup>13</sup> Tía del hombre. En este caso específico se utiliza para denominar a las educadoras del jardín infantil "palu" para asimilar al trato afectivo que se da como costumbre en la cultura chilena a las educadores o profesionales de la educación como "Tía", Ej: "La Tía del jardín infantil".

<sup>14</sup> Palo curvo, con el cual se juega el palin. hecho de madera dura o de varillas de colihue torcido.

<sup>15</sup> Niñas.

<sup>16</sup> Dueña de casa.

<sup>17</sup> Hermana.

rígido con la memoria temprana del mismo en donde las mujeres no pueden ni siquiera pisar el *palive*, y es ahí donde se enraíza el *kimiin*<sup>18</sup> que es socializado hacia los niños.

La intervención se basó en un diálogo intercultural ingenuo, ya que no consideró las intersecciones con el género y cómo se construyen y perciben las categorías de género en diferentes culturas. Como personas mapuche que nos identificamos con una cosmovisión, historia y política comunes no podemos ir en contra de la tradición, ya que es a través de ella que nos reafirmamos en nuestra identidad. De lo contrario, estaríamos negando nuestra propia presencia en el presente. Y desde ese punto de surgen las siguientes preguntas: **¿Es posible que las niñas practiquen el palin en el presente, sin transgredir las costumbres y tradiciones al interior del pueblo mapuche?, ¿Existirán elementos intraculturales que permitan que las niñas practiquen el palin sin imponer a una cultura por sobre otra?**, y todo esto con la intención de superponer el interés superior del niño y la niña.

Para esto hay que tener en cuenta el cómo las categorías de género se instalan en las sociedades y de qué manera estas operan en el caso mapuche, internalizadas como parte de una “tradición”, que se esgrime desenraizada de una historia y temporalidad que impide una perspectiva crítica de las prácticas que involucra, en este caso, el palin.

Posterior al *trawiin* realizado, el jardín convocante fue sancionado de manera no explícita por CONADI / JUNJI, negándole la posibilidad de contar con un Educador en Lengua y Cultura ELCI durante más de un año, los apoderados y equipo docente del Jardín, mandaron cartas y expusieron lo que esta situación había generado en las niñas, frente a lo cual no se recibió ninguna respuesta por parte de la institucionalidad que coordina la ejecución de los planes y programas de interculturalidad en la Región Metropolitana, pese a que se apeló en todos los documentos presentados a La Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública (Ley 20.285).

## 2. Metodología y posicionamiento.

Con el propósito de la construcción de un abordaje intercultural con perspectiva de género en contexto mapuche hemos utilizado un enfoque de tipo cualitativo, que nos permite la flexibilidad necesaria para la incorporación de nuestras propias experiencias como investigadores pertenecientes a los pueblos originarios, insertos en los modelos educativos de la sociedad dominante, y en el trabajo continuo y activista que poseemos en los procesos de educación intercultural en Chile, “En los estudios cualitativos, aquellas personas a las que la sociedad ignora (los pobres y los “desviados”) a menudo obtienen un foro para exponer sus puntos de vista” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 7). Lo anterior desde una perspectiva doblemente reflexiva (Dietz, 2011) que permite situarnos en un continuo proceso de crítica y autocritica como investigadores y como sujetos parte de lo investigado.

En este proceso investigativo activista creemos firmemente que “el “investigador” no debe ser un investigador sino un actor, un facilitador de procesos liberadores, un mediador decolonial” (Lubies y González, 2017, p. 9) y en este sentido fuimos parte de la convocatoria del encuentro *trawiin* que introduce a esta investigación, organizándonos como apoderados del nivel que fue marginado del juego palin (medio mayor) que provoca la discusión, estuvimos presentes como actores involucrados en las distintas instancias que trajo este proceso al interior del jardín infantil, en donde no

---

<sup>18</sup> Sabiduría, conocimiento.

solo aportamos con los antecedentes históricos de la práctica del palin y el rol de las mujeres al interior de la cultura mapuche, sino también en la elaboración de cartas dirigidas a CONADI, Servicio Nacional de la Mujer y Equidad de Género, en relación a la búsqueda de respuestas respecto a la exclusión de las niñas de la práctica del palin. También fuimos parte de la reunión de firmas de apoderados de todos los niveles del establecimiento que solicitaban la incorporación de las niñas al juego y la restitución de un educador de lengua y cultura el cual no fue asignado para años posteriores. Esto para nosotros implica una metodología decolonial y políticamente comprometida en donde según Lubies y González (2017) “debemos desprendernos, incluso, de la noción de investigación y las nociones de investigador e investigado” (p. 6).

Posterior a todas estas instancias de reivindicación del rol de las niñas en el juego del palin desde el método etnográfico recogimos testimonios de las distintas voces que participaron en la reunión que gatilla la reflexión y propuesta del presente artículo, por medio de entrevistas en profundidad a apoderados, ELCI y educadoras, previo consentimiento informado y consentimiento oral en las grabaciones de las entrevistas, teniendo en consideración la relevancia de la palabra dada de acuerdo a la cosmovisión mapuche.

La muestra que participa en el presente estudio es una muestra intencionada, no probabilística denominada: Muestreo por bola de nieve, “Este método es una técnica de muestreo que no realiza procedimientos de selección al azar, sino que se basan en el juicio personal del investigador para realizar la selección de los elementos que pertenecerán a la Muestra” (Velasco y Martínez, 2017, p. 9), también es utilizada en grupos de difícil acceso como es considerado el mundo mapuche, debido a la desconfianza en los procedimientos investigativos debido al extractivismo académico que han hecho de sus conocimientos ancestrales y prácticas culturales desde la cultura dominante.

Para la escritura del presente artículo incorporamos la revisión de documentos, dentro de los cuales se encuentran:

- Acta del “TRAWÜN PALIN AUKANTUN” Sistematización Jornada con fecha 25 de Octubre, 2018.
- PPT trabajado por las educadoras para ser exhibido en el *trawiin* convocado con fecha 25 de Octubre de 2018.
- Carta enviada por los apoderados a JUNJI/CONADI con fecha 15 de Octubre, 2019.
- Carta de apoyo de Organizaciones Mapuche para la incorporación de las niñas a la práctica del palin en jardines interculturales (Organización Mapuche Los Sin Tierra, Asociación Indígena Rayen Coskilla, Comunidad El Pindal Huaiquiman) con fecha 18 de Octubre de 2019.
- Carta enviada por los apoderados al servicio nacional de la mujer y equidad de género 7 de Noviembre de 2019

Se llevó a cabo un análisis temático de codificación abierta, tanto de las entrevistas como de los documentos “esta propuesta metodológica se destaca porque hace evidente cómo se ha trabajado con los datos y da cuenta del proceso seguido por el investigador para comprender/interpretar los fenómenos investigados y poner en evidencia la complejidad de los hechos humanos y sociales.” (Mieleset et al., 2012, p. 222). Cuyos temas emergentes nos llevó a la necesidad de generar una propuesta de

intervención desde una perspectiva de género mapuche ya que: “este proceso decolonizante no se realiza mediante un método sino mediante acciones/huellas decoloniales que configuran –y se configuran en/desde/por/para– el sentir-pensar-hacer humano.” (Lubies y González, 2017, p. 8), en este sentido para propiciar la participación de las niñas en el juego del palin.

Desde el año 2012 hasta la fecha hemos dado seguimiento a la enseñanza del palin en establecimientos educacionales y jardines infantiles de la Región Metropolitana en la implementación de la Educación Intercultural y el rol de los Educadores de Lengua y Cultura Indígena ELCI, desde una investigación participativa y activista, en donde “se mantiene la exigencia de una revisión crítica de las concepciones de los investigadores, evitando caer en una mirada benevolente que lleve a sobreestimaciones sobre la relevancia o los logros de las comunidades estudiadas.” (Calvo y Candón-Mena, 2023, p. 28). De este modo hemos podido ser parte de las transformaciones y cambios en la participación activa de las niñas en el Palin, pero aún sin alcanzar un acuerdo compartido desde una visión de pueblo.

### *El Palin y su prohibición*

Desde tiempos inmemoriales, la tradición del Palin ha jugado un papel fundamental al interior de la sociedad Mapuche, entregando diversas herramientas que han contribuido a reproducir y fortalecer la cultura a lo largo de los siglos, como por ejemplo:

- Favorecer la toma de acuerdos y establecimiento de alianzas.
- Preparar a los guerreros y guerreras que han enfrentado a los invasores de la Nación Mapuche en los diversos periodos históricos.
- Contribuir en la resolución de diferencias, conflictos o zanjar beligerancias entre comunidades y territorios, evitando, de esta forma, que se generen guerras internas.
- Promover la mirada comunitaria colectiva, por sobre la mirada individual.
- Favorecer el aprendizaje y la socialización de principios, valores y códigos culturales Mapuche.
- Favorecer el aprendizaje y fortalecimiento del idioma Mapudungun
- Contribuir en el acercamiento, práctica y comprensión de la espiritualidad Mapuche.

Al igual que en otras latitudes de *Abyayala*<sup>19</sup>, en donde se mantienen juegos similares, el palin ha sido una tradición milenaria profundamente arraigada en esta a tierra denominada *WallMapu*<sup>20</sup> por la Nación Mapuche, la cual desde una perspectiva ancestral, comprende *PuelMapu*<sup>21</sup>, *PikumMapu*<sup>22</sup>, *LafkenMapu*<sup>23</sup> y *WilliMapu*<sup>24</sup>, es decir,

---

<sup>19</sup> América.

<sup>20</sup> Nación Mapuche. Cuando hacemos referencia al Wallmapu o territorio mapuche, me estoy refiriendo a lo que se conoce como territorio ancestral mapuche que contempla Chile y Argentina.

<sup>21</sup> Territorio de Este, al otro lado de la cordillera de los Andes.

<sup>22</sup> Territorios del Norte.

<sup>23</sup> Territorios del Mar Pacífico.

<sup>24</sup> Territorios del Sur.

desde la cuarta región, hasta la isla de Chiloé, en lo que hoy se conoce como Chile, extendido hasta el océano atlántico en el territorio actualmente denominado como Argentina.

Desde la perspectiva occidental, el palin suele reducirse a un juego, erróneamente llamado en el pasado, “el juego de la chueca”, denominación dada por los castellanos, a partir de ciertas similitudes que observaron entre el palin y un juego conocido como “chueca” en Castilla, España (Poblete, 2021). Desde la mirada colonial, éste será el nombre comúnmente utilizado para referirse a la milenaria tradición mapuche del palin. Al respecto,

*¿Qué tipos de consecuencias ha traído esta nominación ambigua acerca de que si es palin o chueca? Primero, no tener la certeza de que el palin es un juego originario mapuche y la supuesta tesis de que esta práctica fue introducida por los españoles, cosa que ya está bastante documentada y no es así. (Poblete, 2021, p. 225)*

A través de los siglos, en esta interrelación forzada entre la cultura Mapuche y la cultura europea, la tradición del palin no estuvo exenta de conflictos, lo cual queda en evidencia entre los siglos XVII y XVIII, con las prohibiciones establecidas por la iglesia católica y la corona española, las cuales pretendieron terminar con la práctica del palin, sin obtener mayores resultados, pues a pesar de las amenazas y castigos que se prometían como una forma de amedrentar a quienes lo practicaban, esto no logró el resultado esperado y la sociedad Mapuche continuó practicándolo hasta la actualidad. Las prohibiciones establecidas entre los siglos XVII y XVIII son las siguientes:

- 1626 Iglesia Católica de Santiago
- 1647 Martín Mujica Gobernador Concepción
- 1688 Iglesia Católica de Santiago
- 1744 Iglesia Católica de Concepción
- 1763 Iglesia Católica de Santiago

A ojos de los castellanos, el Palin fue considerado una tradición salvaje y perjudicial y dentro de los motivos que esgrimían para catalogarlo así y establecer tales prohibiciones. Se reiteraban las menciones en torno a excesos, borracheras, supersticiones, apuestas, generación de problemáticas socioeconómicas, un espacio de conspiración contra la autoridad, una tradición que promovía la interrelación entre mapuche y españoles, ya que a los españoles también les llamó la atención e incluso lo practicaron (López von Vriessen, 2009). Sin embargo, uno de los motivos que llama nuestra atención es lo que para la iglesia católica resulta ser, “un atentado a la moral” debido a la participación de las mujeres en la práctica del palin, lo cual a ojos de la iglesia, “ofendía la decencia cristiana” por provocar la lujuria en los hombres que las observaban: “Aunque no tan desnudas como los hombres, solían jugar también las mujeres este juego, al cual concurrían todas a verlas correr y saltar” (Manquilef, 1914, p. 146).

Esta observación permite entrever que en otros períodos históricos la participación femenina en la práctica del palin se daba de forma natural, es decir, las mujeres mapuche practicaban el palin y para nadie era escandaloso, a excepción de la iglesia católica y la corona española. Entonces, la pregunta que cabe hacerse es, ¿en qué momento la moral cristiana comienza a permear tan profundamente la tradición mapuche, al punto de que en la actualidad, en algunos lugares, aún se le niega rotundamente a las mujeres el siquiera mencionar la idea de jugar palin del mismo

modo en que lo hacen los hombres? Es una interrogante que consideramos necesaria para llegar a comprender cuales son los elementos propios de la tradición mapuche y cuales no lo son.

### 3. Análisis contemporáneos de la práctica del Palin

En la actualidad, la tradición del palin continúa cumpliendo los mismos roles que en antaño. Se ha seguido practicando, con sus diversas formas, estrategias y técnicas, en gran parte del *Wallmapu*, pues, en los cuatro puntos del territorio mapuche podemos encontrarnos con diferentes tipos de palin, según el contexto en el que se está desarrollando, siendo posible identificar las siguientes categorías:

- **Purrun Palin:** Palin entre dos *Lof*<sup>25</sup> o comunidades, para fortalecer vínculos y alianzas.
- **Trawün Palin:** Palin abierto a la comunidad, que da pie para abordar diversas situaciones contingentes
- **Kelluwün Palin:** Palin que se realiza con el objetivo de apoyar económicamente a alguna persona, familia o causa que lo requiera.
- **Palikantun:** Juego de Palin, cuyo objetivo puede ser compartir o simplemente divertirse mediante el juego
- **Aukantun Palin:** Palin cuyo objetivo es el entrenamiento físico y espiritual. En este tipo de juego se abordan estrategias y técnicas que contribuirán a un mejor desempeño del *Palife*, no solo en el palin, sino también en otros aspectos de la vida.
- **Kayñetu Palin:** Palin que tiene como oponentes a lof o comunidades con históricas rivalidades, suelen ser palin muy rudos, ya que definen el Honor y el triunfo para el *Lof* vencedor. En tiempos antiguos, este tipo de palin podía definir la guerra, la paz, la vida o la muerte.
- **Kuden Palin:** Palin en el que se realizan apuestas, también entendidos en la actualidad como torneos de Palin en donde existen diversos premios y un gran número de equipos que disputan el primer lugar. Este tipo de palin también es realizado como *Kelluwün Palin*, es decir, como forma de apoyo económico para alguna persona, familia o causa.
- **Kimeltun Palin:** Implementación del palin en los espacios educativos, considerado una valiosa herramienta pedagógica para los diversos niveles del sistema educativo. Implica flexibilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la actualidad, la milenaria tradición del palin está presente, de norte a sur, en diversas regiones y de forma bastante activa al interior de la sociedad Mapuche, es practicado por hombres y mujeres, por niños y niñas, por jóvenes, adultos y ancianos, se juega en el campo y en la ciudad, en *palive*, en canchas, en parques y plazas, lo cual reafirma su plena vigencia y adaptación a estos tiempos. Es así como “el palin ha sido la práctica corporal ancestral de la resistencia mapuche. Es la única práctica corporal que se ha mantenido, diversificado, contextualizado y actualizado desde la llegada de

---

<sup>25</sup> Comunidad mapuche compuesta por una gran familia extensa o varias familias con un territorio o tronco común, en la actualidad también se utiliza para denominar a las organizaciones u asociaciones indígenas compuestas por diferentes familias que comparten un objetivo político-cultural.

los españoles y luego de la conformación del estado” (Poblete, 2021, p. 225). Se puede mencionar que el año 2004 el palin fue reconocido por el Estado de Chile como deporte nacional.

Actualmente, es posible encontrar palin masculino, palin femenino y también palin mixto, siendo las mujeres mapuche las que visibilizaron la práctica femenina del palin en diálogo con las movilizaciones de mujeres en Chile del año 2018, lo que fue llamada la revuelta feminista” (Millaleo, 2018). En la actualidad, la práctica del palin continúa llamando la atención de la sociedad no mapuche, la cual se acerca, observa, e incluso participa de esta tradición.

#### 4. Una perspectiva mapuche sobre género

Cuando hablamos de una perspectiva de género mapuche nos referimos a la revisión de nuestra posición como mujeres mapuche al interior de un entramado propio de jerarquizaciones asociadas a nuestra corporalidad, que permiten y nos otorgan herramientas para enfrentarnos al colonialismo que ha invisibilizado nuestra presencia en la historia. Lo que hemos denominado *wintun wentru ka domo engu*<sup>26</sup>, que puede entenderse como la construcción cultural mapuche de las costumbres para hombres y mujeres, dicha perspectiva de género mapuche deberá siempre estar vinculada a nuestra base epistemológica que es nuestra cosmovisión, punto de partida de cualquier análisis de prácticas y elementos propios de nuestra cultura.

La generación de un concepto propio de género es relevante en la descolonización de la emergencia de una perspectiva propiamente mapuche, tiene que ver con hacer nuestro algo que consideramos extraño o fuera de lugar, de ahí la importancia en el uso del mapudungun y es así como se presenta:

*la necesidad de realizar un trabajo decolonial con las nociones occidentales moderno/coloniales, e intentar cambiar no solo el contenido de los términos sino los propios términos, tratando de crear nuevos conceptos decoloniales, siempre que sea posible y necesario, o usar los conceptos originarios desde la cosmovisión.* (Lubies y González, 2017, p. 8)

Reconociendo que el concepto de género desde la cultura dominante ha permitido instalar la pregunta por aquello que parecía naturalmente dado, en este sentido el género entendido desde la perspectiva mapuche no pone en cuestión lo que esta naturalmente dado, sino el momento en que esto naturalmente dado se valora de manera diferenciada y permite el ingreso de jerarquizaciones impuestas desde el modelo occidental. Es decir no cuestionamos lo femenino inscrito o cercano a la naturaleza, sino la interpretación y la valoración que este modelo occidental hace de la misma.

*Las tetas al viento no podrían constituirse en una expresión de nuestra liberación en tanto mujeres mapuche, esa performance no pasa más allá de una anécdota puesto que siempre hemos estado más cercana a los senos desnudos que a la civilización que los viste. No podemos pensar en el futuro para poder buscar liberarnos del patriarcado, lo cual sería una visión bastante occidental de comprender la revolución femenina, para nosotros es importante el pasado, es en base a ese tiempo que somos presente, las nuevas interrogantes emergen como una guía para reencontrarnos con el mismo, en el pasado está la posibilidad de recuperar las posiciones de poder que la conquista nos arrebató como mujeres mapuche.* (Millaleo, 2018)

<sup>26</sup> Roles de género.

Lo anterior no implica que no existieran desigualdades y jerarquías de género que nos afectaran negativamente como mujeres, diversidades sexuales e infancias dentro del pueblo mapuche. Esas desigualdades sí existían y compartimos el concepto trabajado por las hermanas del feminismo comunitario, que visibiliza y cuestiona esas dinámicas de poder y exclusión, conceptos como el de “Entronque Patriarcal” (Paredes, 2018), o el “Convergencia Patriarcal” (Cabnal, 2019). Creemos que desde una perspectiva intercultural también este concepto contribuye a no tener una mirada ingenua sobre las primeras naciones. Pero en esta misma línea argumentativa las desregulaciones de género previas a la llegada de los españoles tenían formas propias de resolución interna de las cuales nos privaron en el momento en el que se empieza fortalecer el patriarcado originario en su encuentro con el patriarcado del colonizador, y por esta razón reclamamos la reestructuración de este sistema normativo, presente en nuestra cosmovisión, en donde la complementariedad juega un rol central en el discurso de nuestros líderes, reitero reclamamos la complementariedad efectiva y práctica como acción política, más allá de la mera enunciación discursiva, y esto es también parte de lo que puede entenderse por una perspectiva de género mapuche (Millaleo, 2020).

Otro lineamiento que emerge al pensar una perspectiva de género mapuche, es la revisión crítica de la historia del pueblo mapuche, y los procesos de internalización que ha permitido las líneas argumentativas del entronque patriarcal en nuestro entorno cercano, que se sintetizan en la frase “siempre ha sido así”, deteniendo cualquier cuestionamiento a las asimetrías de género en nuestro pueblo, impidiendo comprender una visión dinámica de nuestras culturas, la de los pueblos originarios, porque nos quedamos con los imaginarios que el colonizador detuvo en el tiempo sobre nosotros, el ejemplo del palin y la revisión de este en la historia se transforma en un ejercicio interesante para poner en práctica esta perspectiva de género desde la interculturalidad, ya que nos remonta históricamente a fechas y perspectivas territoriales diversas que relativizan el “siempre ha sido así” abriendo las posibilidades al rescate de los cuerpos de las mujeres mapuche en la práctica deportiva y a la conexión pragmática que nos enraíza con las formas en que el pueblo mapuche construye el conocimiento.

La interseccionalidad como perspectiva (Curiel, 2007; Hill Collins, 2012; Platero, 2012), la comprendemos desde su aporte a la visibilización de la complejidad que compone la identidad mapuche que es cruzada por la historia, la cosmovisión, los territorios, comprendiendo la diversidad de cuerpos y espíritus que habitan estas opresiones, cuerpos que se transforman en el resto o remanente (Menard, 2011) de las estructuras de poder que los oprimen. La interseccionalidad nos permite dar cuenta de las formas en que los imaginarios sobre nosotros han causado un enorme daño en la auto- percepción histórica mapuche, posibilitando “enfocar cómo las formas de dominación se imbrican, se anudan como fibras de un telar, y operan tanto estructural como históricamente en un tiempo-espacio dado.” (Migliario et al., 2020, p. 76) y de cómo esta auto- percepción mediada por los sistemas de opresión se transforma en lo que comprendemos en la actualidad como “tradición”.

La historia mapuche hiper masculinizada (Millaleo, 2022) e internalizada como base de las demandas territoriales y políticas no ha permitido la incorporación del género y el rol de las mujeres como una pregunta necesaria para los procesos de descolonización y autonomía ya que “a las mujeres mapuche se les reconoce escasamente por su participación política y sus prácticas de resistencias generadas frente a las opresiones patriarcales, coloniales y clasistas que cruzan sus trayectorias de vida.” (Rain, 2020, p. 3). Incluso en las propuestas de autonomías territoriales que proponen la reestructuración de formas de organización políticas propias, no han sido capaces de cuestionar los privilegios masculinos resultantes del entronque patriarcal entre la

masculinidad mapuche y la masculinidad hegemónica. Esto al no considerar la cosmovisión como punto de partida en el análisis del protagonismo femenino en la tradición.

De aquello podemos concluir que la historia sobre nosotros pueblo mapuche, y del palin, ya viene construida desde una perspectiva androcéntrica y patriarcal, y es a ella la que debemos enfrentarnos y desmenuzar desde una perspectiva de género propia. Del género como propuesta de análisis que si bien proviene de un modelo otro, nos permite quedarnos con la pregunta acerca de los y las olvidadas en la historia hegemónica, que a partir de nuestros lentes cosmovisionales podemos seguir las huellas para poder reencontrarnos y dialogar con nuestras ancestras. “En suma, analizar el mundo en clave interseccional es un intento por rescatar lo que en la experiencia vital de las distintas mujeres ha quedado oculto; es un llamado a la sospecha” (Migliario et al., 2020, p. 77).

Al despejar las *zonas grises* de la historia mapuche (Nahuelpán, 2014). Nos acercamos a una interpretación propia y dinámica de lo que somos, ejercicio político reivindicativo del cual ha habido intentos (Antileo, 2014; García Barrera et al., 2019; Marimán et al., 2006; Lincopi, 2016; entre otros), pero que permanecen dentro de los marcos que la academia disciplinadora impone, registros que han sido ocupados por la masculinidad indígena de manera timorata, en tanto se han transformado en espacios de reconocimiento y validación de dicha masculinidad, y que de manera acotada ha incorporado perspectivas de género, pero de ninguna forma han osado reflexionar sobre una perspectiva propiamente mapuche al respecto.

## 5. Propuestas de intervención intercultural con perspectiva intercultural y de género

### *Un abordaje intercultural del palin en las escuelas*

La tradición del palin conserva muchos elementos que pueden convertirse en un importante apoyo a la labor docente, entregando diversas herramientas pedagógicas que contribuyen al desarrollo integral de los y las estudiantes. Para ello, en primer lugar, como educadores, es fundamental comprender el contexto en el que se está implementando el palin, es decir, si se incorpora como práctica pedagógica en un jardín infantil, en una escuela o en una universidad, debemos entender que cada uno de estos espacios tendrá un marco y un contexto dentro del cual se posicionará el palin. Para ello, es importante reflexionar previo a la implementación, considerando los objetivos detrás de la incorporación del palin u otra práctica, considerar también el proyecto educativo, la cultura institucional y el entorno en el espacio de implementación y de este modo, realizar las adaptaciones pedagógicas y didácticas pertinentes al espacio en el que se está enseñando.

Para evitar confusiones y conflictos innecesarios en torno a la implementación del palin al interior de los espacios educativos, es fundamental tener presente que estos son espacios que, si bien, no son propios de la cultura mapuche, gradualmente han comenzado a ser permeados por esta, incorporando, cada vez más, diversos elementos de la tradición mapuche a lo largo del año escolar. Es por esto, que la incorporación de prácticas tradicionales como el palin u otras, deben ser considerando la realidad educativa del espacio en el cual se implementa, evitando reproducir las prácticas de forma inalterable, es decir, intentar llevar a cabo el proceso educativo, tratando de imitar exactamente cómo se desarrollaría en un espacio tradicional de la cultura

mapuche, ya que se puede incurrir en un error que puede convertirse en el origen de conflictos y problemáticas evitables.

Para implementar el palin u otras prácticas en diversos espacios educativos, primeramente, es necesario asumir que estos espacios, en su origen, no son propios de la cultura mapuche, sin embargo, esto no significa que sea imposible realizar adaptaciones para poder incorporar las prácticas mapuche dentro de dichos espacios, al contrario, existen muchas experiencias exitosas de prácticas interculturales en el sistema educativo y es en esa dirección en la que debemos observar antes de llevar a cabo una implementación educativa con enfoque intercultural. Por su parte, los equipos directivos y docentes deben respetar la visión de las y los educadores de lengua y cultura indígena (ELCI) y educadores tradicionales (ET), del mismo modo, estos últimos deben asumir que se encuentran en un espacio intermedio, que no es necesariamente un espacio tradicional, siendo un espacio que requiere realizar adaptaciones, pero que puede ir incorporando gradualmente diversos elementos de la tradición, para ir acercándose cada vez más a esta.

Por esto, es fundamental destinar el tiempo necesario para cada fase del proceso educativo, la permanente reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, sea en la etapa de planificación, implementación o evaluación de las mismas. Por otra parte, es importante considerar protocolos para la implementación y también resolución de posibles conflictos lo cual permita tomar las mejores decisiones para el abordaje de todo el proceso, considerando todas aquellas variables que entran en juego en la práctica pedagógica intercultural al interior de la unidad educativa.

### ***Propuesta de intervención desde el wintun wentru ka domo engu***

En educación, los protocolos se consideran herramientas necesarias que ayudan a mejorar la gestión educativa y la convivencia escolar, en esencia son una secuencia de pasos a seguir frente a la ocurrencia de una determinada situación al interior de un establecimiento escolar. En el proceso educativo es fundamental el poder disponer de dichas herramientas, ya que contribuyen a un adecuado abordaje de las numerosas situaciones que se presentan durante un año académico. En las unidades educativas, los protocolos suelen ser elaborados por los equipos de convivencia con el apoyo del cuerpo docente y para la elaboración de un protocolo de acción relacionado con la implementación de prácticas interculturales, es importante tener presente la normativa vigente expresada en la Ley General de Educación.

*el sistema educativo se inspira, entre otros, en el principio de integración e inclusión, que propende a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de estudiantes, así como a que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión; en el principio de diversidad, que exige el respeto de las distintas realidades culturales, religiosas y sociales de las familias que integran la comunidad educativa; y, en el principio de interculturalidad, que exige el reconocimiento y valoración del individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. (SUPEREDUC, 2022)*

También se sugiere considerar los siguientes aspectos:

- El Proyecto Educativo Institucional (PEI).
- El Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE).
- Las características y cultura escolar de la institución educativa.

- Las orientaciones del Educador(a) de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) o Educador(a) Tradicional (ET) para la resolución de conflictos con pertinencia cultural.
- La identidad territorial, género, edad de los ELCI o ET.
- Las prácticas culturales mapuche utilizadas para abordar situaciones similares.
- Una adecuada revisión bibliográfica en torno a la temática en cuestión.

Se entiende que cada unidad educativa tiene sus propias características y particularidades, por lo cual es complejo pensar en la realización de un protocolo estándar que permita el abordaje de situaciones similares generando los mismos resultados en dos o más establecimientos de características distintas, sin embargo, hay ciertos elementos y pasos a seguir los cuales pueden ser un apoyo frente a situaciones de conflicto en relación a la temática intercultural.

Los protocolos internos del mundo mapuche son fundamentales como referentes de acción y respeto hacia el otro, ya que explicitan la existencia de un ordenamiento previo que permite entenderse antes de emprender cualquier acción. En este sentido, es crucial considerar estos protocolos al abordar la exclusión de las niñas en la práctica del palin.

En el caso del surgimiento de **conflictos referentes al género en relación con la implementación de prácticas interculturales al interior de los espacios educativos** se sugiere desarrollar un protocolo que considere los siguientes elementos:

- Título del protocolo (Que incorpore conceptos y palabras en mapudungun, que tengan sentido y valor al interior de la cultura mapuche)
- Personas responsables de la activación del protocolo (Dos personas como mínimo, considerando la dualidad presente en la cosmovisión mapuche)
- Personas responsables de la ejecución del protocolo (Dos personas como mínimo, considerando la dualidad presente en la cosmovisión mapuche)
- Preguntarse constantemente el para qué, el porqué, es decir el sentido práctico de una costumbre o un evento en contexto mapuche, Además de considerar si ese hito o costumbre se lleva a cabo de la misma forma o sus variantes en los distintos territorios y si ha tenido variantes históricas o incorporaciones culturales.
- Utilizar el mapudungun como una herramienta que permita pesquisar la pertinencia y preexistencia de una práctica o un concepto en la historia mapuche
- Revisar críticamente si la complementariedad se está cumpliendo en las acciones propuestas y de qué modo.

## 6. Pasos a Seguir

Desde una enfoque crítico, en cada uno de los pasos que a continuación se mencionan, se sugiere tener presente la problematización de los roles de género al interior de la cultura mapuche, considerando aspectos históricos, aspectos prácticos y elementos fundantes presentes en la cosmovisión mapuche, es aquí en donde opera el concepto de interseccionalidad en la construcción de un femenino o un masculino mapuche o

sus múltiples combinaciones, despojándonos de los imaginarios simplificados de la mapuchidad. Es relevante mencionar, que estas sugerencias se realizan a partir de la extensa experiencia de los autores, en trabajo organizacional con jóvenes y familias mapuche, además de la implementación de la Educación Intercultural en la educación parvularia y escolar.

- a) Convocar a los integrantes de los diversos estamentos involucrados en el conflicto (ELCI o ET, docentes, estudiantes, apoderados, personal de apoyo, etc.), se sugiere que en una primera instancia se convoque a las partes por separado, con el objeto de evitar una escalada del conflicto en el inicio del proceso. En esta etapa se debe detectar con claridad todos aquellos elementos que detonaron la problemática e intentar recabar la mayor cantidad de información posible y también propuestas de solución, lo cual permita trazar un plan de acción adecuado y pertinente al contexto de la unidad educativa.
- b) Una vez que se ha escuchado a todas las partes, y a partir de la información recabada, diseñar una estrategia de intervención que apunte a encontrar una solución al conflicto, considerando todos aquellos elementos que entran en juego en la realización de un plan de acción con enfoque intercultural (Normativa, PEI, RICE, cultura escolar, perspectiva ELCI / ET, prácticas culturales mapuche, bibliografía.)
- c) Una vez diseñado el plan de acción, convocar por separado a los integrantes de cada estamento (ELCI o ET, docentes, estudiantes, apoderados, personal de apoyo, etc.) con el objeto de darle a conocer las propuestas o caminos de solución posibles buscando llegar a un acuerdo.
- d) Una vez que se alcanzaron puntos de acuerdo con todas las partes, se sugiere convocar de forma conjunta a reunión a los integrantes de los diversos estamentos con el objeto de poder conversar en torno a la problemática y sus caminos de solución. Esta reunión debe realizarse en un lugar amplio e idóneo y para llevarla a cabo adecuadamente se debe designar un *Raŋginelŋe* o mediador(a).
- e) Se sugiere comenzar el encuentro con un *Ngellipun*<sup>27</sup> en el cual todos los asistentes participen. Independientemente manejen o no el idioma mapudungun.
- f) Incorporar al principio de la actividad luego del *Ngellipun* algún hito que permita romper el hielo y que pueda conectar a los participantes entre sí. Desde una perspectiva afectiva y cultural. En contexto educativo puede servir mucho partir con un *Epen*<sup>28</sup> o cuento que nos situó en la problemática a tratar.
- g) Se sugiere llevar alimentos para compartir en el encuentro (mate, te, café, *yivin cofke*<sup>29</sup>, galletas, sándwich, etc.).
- h) Es necesario que todas las personas presentes puedan tener la palabra, respetando los turnos establecidos por el *Raŋginelŋe* o mediador(a) designado para tal efecto.

---

<sup>27</sup> Rogativa, conectarse con el entorno, pedir y agradecer para que una actividad o encuentro resulte de la mejor manera.

<sup>28</sup> Es un tipo de relato mapuche en que se narran sucesos ficticios, habitualmente protagonizados por animales personificados.

<sup>29</sup> Sopaipilla, pan frito.

- i) Una vez que todos hayan hablado, presentar los caminos de solución y los acuerdos alcanzados.
- j) Todos los presentes deben ratificar los acuerdos alcanzados, mediante compromisos y acciones de colaboración.
- k) El valor de la palabra es fundamental, sin embargo también se debe generar un acta en la cual figuren todos los acuerdos además del nombre y la firma de todos los asistentes.
- l) Para finalizar el encuentro se sugiere dejar abierta la palabra para quienes quieran hablar.
- m) Se termina el encuentro dejando espacio para que los asistentes puedan compartir y distenderse.
- n) En semanas o meses posteriores al encuentro se sugiere dar seguimiento al plan de acción para verificar si se han cumplido los acuerdos y si se ha superado el conflicto en cuestión. Si la problemática se logró superar, el protocolo puede considerarse un plan de acción exitoso y pertinente para abordar un conflicto de esas características al interior de la institución, de no ser así, se deben llevar adelante las correcciones y si se requiere, repetir el proceso realizando las modificaciones necesarias que permitan lograr la resolución definitiva del conflicto al interior de la unidad educativa.
- o) Generar acciones y actividades concretas que visibilicen los acuerdos tomados, Ej: Convocar a un palin de niñas entre jardines interculturales. Diseñar una muestra fotográfica de mujeres relevantes en la historia mapuche, u otras que la unidad educativa estime conveniente.

Por tanto y retomando la pregunta que articula este escrito sobre la posibilidad de que las niñas practiquen el palin en el presente sin que esto se configure en una transgresión, tendrá que ver con cómo generemos espacios de emergencia y discusión de la posición histórica de las mujeres mapuche, con protocolos ajustados a la tradición y costumbre. En donde la pregunta por el género no resulte en un extraño cultural, sino más bien un impulso para un proceso de auto crítica decolonial, respecto a la invisibilización histórica de las mujeres mapuche.

Es posible apreciar la existencia de elementos intraculturales que permiten la recuperación del palin para las niñas, y se basan en el conocimiento del territorio, de la historia y de la diversidad que implica el palin. En este sentido, no existiría la imposición de una cultura por sobre otra, ni tampoco la actualización de dicha práctica, sino más bien buscar los espacios de conversación colectiva y de memoria, de acuerdo a protocolos inscritos en la cultura mapuche, que permitan dar cuenta en dónde y en que cruces del entramado social mapuche, visto como un telar, la exclusión de los cuerpos femeninos se transformó en “tradición”.

## 7. Conclusión

Las movilizaciones de las mujeres chilenas los años 2018-2019 la “Reuelta feminista” y el 8 M, permitieron abrir espacios de conversación respecto a la tradición y los roles de género al interior del mundo mapuche, y repensar el palin, por medio de la revisión histórica de sus prohibiciones, como también en la práctica del juego mismo. Es de esta manera que las mujeres han revitalizado esta práctica en la Región Metropolitana, generando encuentros y conversaciones al respecto.

A pesar de los avances en la práctica del palin y la mayor visibilidad de la participación femenina en el ámbito organizacional, en los espacios educativos interculturales aún persiste una resistencia a abordar las temáticas de género, percibidas como ajenas a la cultura mapuche. Por ello, en este artículo hemos presentado algunas pautas para avanzar en estas temáticas, especialmente al considerar una perspectiva mapuche sobre género, que hemos denominado *wintun wentru ka domo engu*. Esperamos profundizar en este tema en futuras investigaciones

La generación de conceptos propios, la reflexión en la acción de la misma práctica de las mujeres en el palin, ha permitido que se generen espacios de conversación sobre este juego, que esperamos se acerquen a los espacios educativos interculturales. En donde aparece también la interrogante que queda abierta sobre el rol de las y los ELCI en la apertura y permeabilidad del diálogo con el mundo organizacional mapuche y los distintos territorios, más allá de sus propias identidades territoriales, es decir en conexión con la complejidad del entramado mapuche y con la labor educativa que están cumpliendo.

No está de más decir que la generación de niños y niñas que vivenció la problemática expuesta, ya salió del sistema de jardines interculturales, sin poder nunca las niñas participar en los encuentros intercomunales de palin entre jardines, y peor aun llevándose como recuerdo la exclusión como práctica cultural mapuche: **¡Las niñas no juegan Palin!!**

## Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Ibérica.
- Antileo, E. (2014). Lecturas en torno a la migración mapuche. Apuntes para la discusión sobre la diáspora, la nación y el colonialismo. En A. Fielbaum, R. Hamel y A. López Dietz (Eds), *El poder de la cultura. Espacios y discursos en América Latina* (pp. 261-287). Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades
- Cabnal, L. (2019). El relato de las violencias desde mi territorio cuerpo-tierra. En X. Layva y R. Icaza (Eds.), *En tiempos de muerte: cuerpos, rebeldías, resistencias* (pp. 113-126). CLACSO.
- Calvo, D. y Candón-Mena, J. (2023). Cartografías tecnopolíticas: propuesta de mapeo colaborativo a través de la investigación acción participativa. *Cuadernos.info*, 54, 23-44. <https://doi.org/10.7764/cdi.54.51847>
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Revista Nómadas*, 26, 92-101. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4j3.10>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26. <https://doi.org/10.11156/37>
- García Barrera, M. E., Caniuqueo, S., Foote, S. A. y Park Key, J. J. (2019). Pueblo Mapuche: la representación de la nación a través de la producción discursiva en el Gulumapu. *Anclajes*, 23(2), 1-20
- Hill Collins, P. (2012). Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro. En M. Jabardo (Ed.), *Feminismos negros: Una antología* (pp. 99-134). Traficantes de Sueños.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2018). *Encuentros de Palin Pichikeche*. JUNJI.
- Lincopi, C. (2016). Silencios coloniales, silencios micropolíticos. Memorias de violencias y dignidades mapuche en Santiago de Chile. *Aletheia*, 6(12), 1-17.

- López von Vriessen, C. (2009). La prohibición del palin o chueca en Chile entre los siglos XVII y XVIII. *Aloma. Revista de Psicología Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 91-117.
- Lubies, R. y González, S. (2017). Alianzas en Jardines Interculturales Bilingües y Comunidades Mapuche en la Región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una Zona de Contacto. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2518>
- Manquilef, M. (1914). Comentarios del Pueblo Araucano II. La gimnasia nacional, (juegos, ejercicios y bailes). *Revista de Folklore Chileno*, IV.
- Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J. y Levil, R. (2006). *¡...Escucha, Wingka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo del futuro*. LOM.
- Menard, A. (2011). Archivo y reducto: sobre la inscripción de lo mapuche en Chile y Argentina. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(3), 315-339. <https://doi.org/10.11156/22>
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 74, 195-225.
- Migliario, A., Mazariegos, D., Rodríguez, L. y Díaz, J. (2020). *Interseccionalidades en el cuerpo-territorio. Cuerpos, territorios y feminismos. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas*. Ediciones Abya-Yala.
- Millaleo, A. (2018, Septiembre 5). Palin y Chiripa en cuerpos femeninos: El mayo feminista mapuche. *Mapuexpress*. <https://www.mapuexpress.org/2018/09/05/palin-y-chiripa-en-cuerpos-femeninos-el-mayo-feminista-mapuche/>
- Millaleo, A. (2020, septiembre 5). Resistencia desde El Fogón: Pensando un feminismo mapuche. *Indymedia Argentina*. <https://argentina.indymedia.org/2020/09/05/resistencia-desde-el-fogon-pensando-un-feminismo-mapuche/>
- Millaleo, A. (2022). Epu Püllü, Epu Pillan y otras temáticas sexo-afectivas en contexto mapuche: un acercamiento al Poyewün. *Estudios atacameños*, 68, 14. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2022-0014>
- Nahuelpán, H. (2014). Las “zonas grises” de las historias mapuche. Colonialismo internalizado, marginalidad y políticas de la memoria. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 17(1), 11-33.
- Paredes, J. (2018). *1492 Entronque patriarcal: la situación de las mujeres de los pueblos originarios de Abya Yala después de la invasión colonial de 1492* [Tesis de Maestría]. FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Platero, R. (2012). La interseccionalidad como herramienta de estudio de la sexualidad. En R. Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 15-72). Bellaterra.
- Poblete, C. (2021). El Palin mapuche como práctica corporal enseñable en la educación física chilena: reflexiones para un pensamiento crítico en educación, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 218-240. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.218-240>
- Rain, A. (2020). Resistencias diaspóricas e interseccionalidad: Mujeres mapuche profesionales en la ciudad de Santiago y el Wallmapu. *Psicoperspectivas*, 19(3), 76-86. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2042>
- Superintendencia de Educación. (2022). *Circular sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo resolución exenta n° 0707*, 14 dic 2022, Santiago, Chile.
- Velasco, M. y Martínez, M. (2017). Muestreo probabilístico y no probabilístico. *Licenciatura en*, 3.

## Breve CV de los/as autores/as

### Ana Millaleo

Académica e investigadora UCEN - CEAUP. Doctora en Ciencias Sociales, especialista en: Género, Sexualidad, Interseccionalidad, Mujeres Mapuche, Cuerpo - Territorio y Asociativismo Indígena. Dirigente de la Asociación Mapuche Wechekeche Ñi Trawün y Coordinadora de la Colectiva Ülcha Kushe Trawün de Mujeres mapuche e integrante del grupo musical Wechekeche Ñi Trawün. Email: [ana.millaleo@ucentral.cl](mailto:ana.millaleo@ucentral.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7743-8711>

### Paul Paillafilu

Magíster en Educación con mención en Currículum Educacional Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Diplomado en Convivencia y Mediación Escolar: Herramientas y Prácticas para la Prevención y el Mejoramiento, Universidad Andrés Bello (UNAB), Profesor de Educación Musical, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Bachiller en Música, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Profesor de Idioma Mapudungun, especialización alcanzada mediante una extensa participación en cursos de Lingüística Nativa dictados por Universidades y Agrupaciones Culturales Mapuche, además de la profundización autodidacta y aplicada del idioma Mapudungun. Palife, jugador experimentado de Palin conocedor de la tradición y cultura mapuche. Profesional con 16 años de experiencia en la docencia en los diversos niveles del sistema educativo, desde la educación parvularia hasta la educación superior. Email: [paulpaillafilu@gmail.com](mailto:paulpaillafilu@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7207-3272>

## Corporalidades Migrantes: Imaginarios y Agencias de Mujeres y Disidencias Adolescentes en la Escuela

### Migrant Bodies: Imaginaries and Agencies of Women and Queer Youth in School

Karen Ibáñez Riquelme \*

*University of Southampton, Reino Unido*

#### RESUMEN:

El aumento de estudiantes migrantes provenientes de Latinoamérica y el Caribe en las escuelas chilenas ha suscitado un incipiente interés por comprender la intersección entre migración, sexualidad y cuerpo en el entorno educativo. Estudios previos indican que las comunidades a menudo perciben al estudiantado migrante como hipersexualizado o más “corporal” respecto de sus comportamientos y vinculaciones sexoafectivas, lo que se relaciona con procesos de racialización y sexualización sobre sus cuerpos. El presente artículo explora los imaginarios y agencias de adolescentes mujeres y disidencias migrantes para profundizar en la construcción de la imagen corporal en un liceo de mujeres de Santiago de Chile. Basándose en entrevistas en profundidad y grupos focales con adolescentes de cuarto año medio, los resultados revelan que la imagen corporal es un ámbito de contradicciones para las estudiantes. Mientras se enfrentan a ideales de belleza dominantes también aspiran a una relación saludable con sus cuerpos en la búsqueda por amor propio. Estos desafíos se acentúan en las adolescentes migrantes debido a los imaginarios asociados a sus países de origen. No obstante, las creencias feministas actúan como un factor protector y la escuela en cuanto institución feminizada se transforma en un espacio seguro para la deconstrucción de los estereotipos corporales.

#### DESCRIPTORES:

Migración, Imagen corporal, Sexualidad, Estereotipos, Educación.

#### ABSTRACT:

The increase of Latin American and Caribbean migrant students in Chilean schools raises a developing interest in understanding the intersection between migration, sexuality and the body in educational settings. Previous studies suggest that the school communities often perceive migrant students as hypersexualised in terms of their behaviours and sex-affective relationships, which is linked to processes of racialisation and sexualisation of their bodies. This article explores the imaginaries and agencies related to body image among adolescent girls and queer migrants in an all-girls high school in Santiago, Chile. Based on in-depth interviews and focus groups with adolescents in their final year of high school, the results show that body image is an area of contradiction for the students. While confronted with dominant beauty standards, they strive for a healthy relationship with their bodies and self-love. These challenges are exacerbated for adolescent migrants due to the body images associated with their countries of origin. However, feminist beliefs act as a protective factor and the school, as a feminised institution, becomes a safe space for deconstructing body stereotypes.

#### KEYWORDS:

Migration, Body image, Sexuality, Stereotypes, Education.

#### CÓMO CITAR:

Ibáñez Riquelme, K. (2024). Corporalidades migrantes: Imaginarios y agencias de mujeres y disidencias adolescentes en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 45-63.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300045>

## 1. Introducción

Chile ha experimentado un notable crecimiento en la inmigración Sur-Sur como resultado de una combinación de factores externos e internos que han hecho del país un destino atractivo para la migración (Pedrero et al., 2017). Para el año 2023, el país se convirtió en el cuarto destino más popular en la región, detrás de Argentina, Colombia y Perú (Organización Mundial para las Migraciones [OIM], 2023). Según el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE) y el Servicio Nacional de Migraciones (Sernmig), en 2022 había 1.625.074 inmigrantes en Chile, provenientes de Venezuela (32,8 %), Perú (15,4 %), Colombia (11,7 %), Haití (11,4 %), Bolivia (9,1 %) y Argentina (4,9 %). Aunque las razones económicas y laborales son comunes, algunos flujos migratorios también tienen entre sus causas la inseguridad e inestabilidad política, especialmente en el caso de Haití y Venezuela (OIM, 2023).

La llegada de personas migrantes al país ha llevado a un aumento significativo de niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas. Entre 2017 y 2022, la proporción de estudiantes migrantes en las escuelas chilenas creció del 4,4 % al 6,6 % (Barón et al., 2023), siendo esto más notable en las escuelas públicas, con el 57 % del total de estudiantes extranjeros, y en la Región Metropolitana, con un 57,8 % (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM] y Educación 2020, 2021).

El crecimiento de la población migrante plantea desafíos significativos para las escuelas, especialmente en términos de inclusión y convivencia escolar. Aunque la investigación sobre migración y educación ha aumentado, el estudio sobre cuerpo y sexualidad es escaso o suele ser abordado de manera secundaria en algunas investigaciones. Estudios como los de Obach y cols. (2021), Stefoni y cols. (2016) y Tijoux (2013) muestran que las comunidades educativas perciben generalmente al estudiantado migrante como hipersexualizado o más “corporal” respecto de sus comportamientos y vinculaciones sexoafectivas, con imaginarios diferenciados por género. Estos procesos de racialización y sexualización al interior de las escuelas tienden a clasificar e inferiorizar a este grupo, idealizando por el contrario las sexualidades de estudiantes nacionales (Obach et al., 2021). Fuera del ámbito escolar, este fenómeno también se observa en estudios como el de Pinto-Cortez y Guerra Vio (2019) que revela que adolescentes migrantes de entre 12 y 18 años se enfrentan a un mayor riesgo de victimización sexual. Pavez (2016) a su vez destaca el caso de niñas migrantes haitianas expuestas a violencia sexual en sus entornos sociales (Pavez, 2016).

Estos hallazgos subrayan la necesidad de abordar integralmente los imaginarios y agencias corporales y cómo se construye el sujeto migrante dentro de las escuelas, con el propósito de entender los desafíos que enfrentan estudiantes migrantes en contextos de victimización y violencia en el sistema educativo chileno. Basándome en los resultados de mi investigación de Trabajo Final de Máster en Investigación en Educación en la Universidad Autónoma de Barcelona, este artículo tiene por objetivo *comprender los imaginarios y agencias de adolescentes mujeres y disidencias migrantes sobre imagen corporal, y analizar en qué medida estos imaginarios y agencias difieren o coinciden con aquellos de las adolescentes chilenas en un entorno educativo intercultural*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> El objetivo abordado en este artículo corresponde a una de las dimensiones de mi investigación de Trabajo Final de Máster. La otra dimensión de estudio corresponde a las experiencias sexoafectivas de las estudiantes.

De esta manera, busco continuar y ampliar el trabajo iniciado por Obach y cols. (2021), quienes reconocen este vacío en la literatura, aportando nuevas perspectivas a esta línea de investigación emergente. Hasta ahora, los estudios sobre sexualidad y cuerpo en el entorno escolar se han centrado en las percepciones del cuerpo docente y otros profesionales, sin tener en cuenta la voz de las, los y les estudiantes. Al investigar estas dinámicas, el estudio ofrece una perspectiva centrada en sus agencias, explorando cómo las experiencias migratorias y las diferencias culturales impactan la construcción de la identidad y la imagen corporal.

También tomé en cuenta el diagnóstico y las recomendaciones de Stefoni y Stang (2017), que abogan por una perspectiva de género y el reconocimiento de diversas subjetividades sexo-genéricas en el campo de la migración en Chile. En particular, decidí enfocarme en mujeres y disidencias, tanto chilenas como extranjeras, para explorar sus experiencias en espacios feminizados y entender cómo estas configuran sus subjetividades corporales y sexuales, aportando así información sobre realidades educativas que a menudo quedan fuera de la norma. Cabe mencionar que solo una participante se autoidentificó como persona no binaria con el uso del pronombre femenino. Por lo tanto, para efectos de redacción de este escrito, se utiliza el artículo femenino para referirse al grupo de estudiantes. Sin embargo, esto no implica que todas las participantes se identifiquen como mujeres cisgénero.

Para lograr estos objetivos, realicé un estudio de caso cualitativo en un liceo monogenérico de Santiago de Chile durante junio y julio de 2022. Llevé a cabo entrevistas en profundidad y grupos focales con el profesor tutor y 10 estudiantes de cuarto año medio: siete extranjeras (tres de Perú, tres de Venezuela y una de Colombia) y tres chilenas. Este enfoque me permitió obtener una visión enriquecida y diversa sobre las experiencias de estas adolescentes en el entorno escolar, y sobre cómo viven y perciben sus cuerpos y sexualidades.

El artículo se organiza en varias secciones. Primero, se presenta una revisión de la literatura que examina la intersección entre migración, cuerpo y sexualidad en contextos escolares en Chile. Luego, se profundiza en la concepción de sexualidad y cuerpo en la escuela, destacando la relevancia de estudiar los imaginarios sociales y las agencias juveniles en relación con la imagen corporal. A continuación, se describe la metodología utilizada, con detalles sobre la selección del lugar y los participantes del estudio, las técnicas de investigación y las categorías de análisis. En la sección de resultados, se exploran los imaginarios y las prácticas corporales en la escuela, con un enfoque específico en las estudiantes extranjeras, así como las maneras en que las adolescentes ejercen su agencia para enfrentar las contradicciones derivadas de los estereotipos corporales. Finalmente, el artículo concluye con las principales conclusiones y sugiere futuras líneas de investigación para seguir explorando estos temas.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Migración, sexualidad y cuerpo en las aulas chilenas

En el campo de estudios sobre migraciones y educación en Chile, se han desarrollado diversas líneas temáticas. Stefoni y Corvalán (2019), tras revisar la literatura entre 2005 y 2017, identificaron cuatro áreas principales de investigación: 1) los desafíos que enfrentan estudiantes migrantes para ejercer su derecho a la educación, incluyendo el acceso, la permanencia y el progreso en igualdad de condiciones; 2) las representaciones de los migrantes y la migración entre diversos actores educativos; 3)

las discusiones sobre racismo en el sistema escolar; y 4) las oportunidades y progresos hacia la interculturalidad en las escuelas.

En el ámbito escolar, se han identificado varias problemáticas clave. Una de las más destacadas es el acceso restringido a la educación, influenciado por el estatus laboral y socioeconómico de las familias (Carrillo, 2016). Otras preocupaciones incluyen las experiencias de discriminación y racismo hacia estudiantes migrantes (Pavez et al., 2019; Riedemann y Stefoni, 2015) y la falta de preparación técnica y metodológica del cuerpo docente para responder a la diversidad en el aula (Linares et al., 2018; Poblete y Galaz, 2017; Stefoni et al., 2016). También se observa la formación de resistencias e identidades estratégicas en la infancia migrante en el marco de conformación de sus identidades (Ibáñez, 2020).

Como se expuso brevemente, la intersección entre migración, sexualidad y cuerpo en el contexto educativo ha estado presente de manera solapada en algunos de los hallazgos de otros estudios. En Stefoni y cols. (2016), quienes exploran los desafíos de la educación intercultural, se exponen imaginarios sobre el alumnado migrante como “provocativos” o “excesivamente sexuales”. Particularmente estudiantes haitianos son concebidos como más “salvajes”, mientras que las niñas peruanas y colombianas como “coquetas”, lo que da cuenta también de la presencia de estereotipos de género en estas percepciones (Stefoni et al., 2016). Tijoux (2013), en su estudio sobre el racismo cotidiano en estudiantes peruanos, expone que profesores describen a las niñas como muy “enamoradizas” aunque introvertidas.

Obach y cols. (2021), al reconocer el escaso abordaje de esta intersección en la literatura nacional, exploraron los imaginarios sociales respecto a cuerpo y sexualidad de adolescentes migrantes latinoamericanos por parte de docentes y personal de salud en tres escuelas de Santiago de Chile. Así, reafirman la mayoría de los hallazgos previos de Stefoni y cols. (2016) y Tijoux (2013) y sugieren que los imaginarios sociales se sustentan en procesos de racialización y sexualización de este grupo, en un contexto en el que se idealizan y normalizan las sexualidades de estudiantes nacionales. Esto se visualiza en las percepciones de estudiantes de origen colombiano y haitiano, quienes son concebidos como personas más “efusivas”, “desinhibidas” y “sexuales”, características que se suelen asociar con lo caribeño (Obach et al., 2021).

Cabe detenerse en que estos imaginarios varían además según el género: mientras se cuestiona la vestimenta de adolescentes mujeres, como el uso de escotes, catalogándolas como “provocativas”, “seltas” o “permisivas”, los varones son vistos como “cadenciosos” y “eróticos” (Obach et al., 2021; Stefoni et al., 2016). Lo anterior se manifiesta en las experiencias de acoso que enfrentan chicas migrantes en las escuelas, quienes son objeto de comentarios y miradas constantes por parte de sus compañeros varones, lo cual revela una preocupante dinámica de sexualización y victimización sexual en el entorno escolar (Obach et al., 2021).

Experiencias de violencia sexual en adolescentes migrantes son también cotidianas fuera del espacio escolar. Pavez (2016) concluye que particularmente las niñas migrantes haitianas están expuestas a ser víctimas de violencia sexual, lo cual se relaciona al imaginario patriarcal chileno, en el cual los cuerpos “negros” se configuran como objetos sexuales. Asimismo, Pinto-Cortez y Guerra Vio (2019) sostuvieron que jóvenes migrantes entre 12 y 18 años tienen mayor probabilidad de sufrir victimización sexual. Para Galaz y cols. (2021), estas experiencias se pueden interpretar desde la perspectiva de la polivictimización, que refiere a las múltiples violencias simultáneas que vive la niñez migrante en sus escuelas, barrios, como en sus familias, entre las que se encuentra la victimización sexual.

Por último, respecto a las políticas educativas en esta materia, cabe mencionar que en el contexto chileno la educación sexual se ha instruido desde un enfoque biologicista, centrándose en los procesos fisiológicos y anatómicos y de prevención y protección sexual (Belmar et al., 2019; Otth Varnava et al., 2022). Con la promulgación de la ley N° 20.418 en el año 2010, se estableció que las escuelas deben incluir un programa de educación sexual, no obstante, respetando la autonomía de cada establecimiento (Belmar et al., 2019; Otth Varnava et al., 2022). Debido a ello, aspectos centrales de la sexualidad quedan con vacíos o son excluidos, tales como la orientación sexual, la identidad de género, y la reflexión sobre el goce y el placer, lo cual se explicaría en gran parte por la presión de grupos conservadores y religiosos; es más, la última iniciativa de Ley sobre Educación Sexual Integral presentada en 2019 fue rechazada por quórum en la cámara de diputados, quedando esta problemática aun sin resolver en el país (Otth Varnava et al., 2022).

## ***2.2. Aproximación a la teoría sobre cuerpo y su abordaje en la escuela***

El estudio del cuerpo y las sexualidades supone que nos adentremos a su abordaje teórico desde la literatura. Como se mencionó previamente, en el presente artículo se aborda específicamente la imagen corporal. Sin embargo, para comprender cómo se aborda el cuerpo desde la teoría social y antropológica, es relevante dar cuenta, por un lado, de cómo se concibe la sexualidad en este estudio y cómo se aborda en la escuela. Asimismo, se expone una genealogía del concepto de cuerpo a partir de los aportes de la antropología, cuyo fin es relevar el cuerpo en cuanto construcción social pero también como lugar de agencia.

En primer lugar, es necesario comprender que la escuela, más allá de ser una institución formativa, es el reflejo de la sociedad en general (Ogbu, 2007; Velasco y Díaz de Rada, 2007). Al respecto, Matus y Rojas (2018) señalan que, al tratar la diversidad en la escuela, la diferencia y la normalidad se operacionalizan en la medida en que “la escuela es un espacio institucional que por ‘naturaleza’ homologa, distingue, separa, jerarquiza y ordena subjetividades, procesos y prácticas” (Matus y Rojas, 2018, p. 257), mediadas por procesos de racialización, etnización, extranjerización, genderización, sexualización y diferenciación en términos de clase (Stefoni et al., 2016).

Según Foucault ([1976]2011), los discursos sobre sexualidad se construyen mediante un régimen de poder-saber que define lo normal y lo anormal, así como lo moral y lo abominable. La escuela es un lugar clave donde se generan, reproducen y circulan estos discursos a través de prácticas que contribuyen a establecer normas hegemónicas de masculinidad y feminidad (Flores, 2010). En este contexto, la pedagogía Queer destaca por ser un enfoque crítico para desafiar esta binariedad y heteronormatividad en el contexto educativo (Jones, 2011; Warner, 1993). De esta manera, busca cuestionar las estructuras tradicionales y promover una mayor inclusión y diversidad en las escuelas, permitiendo una comprensión más amplia de la sexualidad y el género más allá de la binariedad presente en la construcción social de la sexualidad.

Desde los años setenta, el estudio del cuerpo se consolidó como un tema central en la antropología y la teoría social. Se abordó su dimensión simbólica y las formas de control corporal que reflejan la dominación, siguiendo la teoría foucaultiana, abogando por una comprensión social del cuerpo (Citro, 2010; Esteban, 2012). Sin embargo, en la década siguiente, surgieron críticas a esta perspectiva por suponer que el cuerpo es pasivo frente a la transformación social (Csordas, 2010; Esteban, 2012). Los trabajos de Pierre Bourdieu influyeron en el desarrollo de una nueva visión que concibe el cuerpo como un locus para la práctica social, sugiriendo que no solo es un espacio

simbólico, sino también un agente activo (Citro, 2010; Csordas, 2010). Csordas (2010) llevó esta idea más allá con el concepto de *embodiment*, una perspectiva fenomenológica que subraya la dimensión activa, intencional e intersubjetiva del cuerpo, en cuanto entidad actuante (Citro, 2010; Csordas, 2010; Esteban, 2012).

En vista de estas discusiones, me parece relevante profundizar en el enfoque histórico y transcultural que Esteban (2012) incorpora al estudio del cuerpo. Así, la autora releva que analizar histórica y transculturalmente el cuerpo permite comprender su complejidad, sus significados y prácticas, así como también sus transformaciones. Aspectos como la imagen corporal entonces son fundamentales para la construcción de la propia identidad y pertenencia a un grupo, ya que las identidades corporales suelen venir definidas, dispuestas y envasadas desde las industrias del consumo, la estética y la belleza, aspectos que son abordados en este estudio (Esteban, 2012).

En el contexto escolar, según Esteban (2012), la educación tiende a modelar los cuerpos y adecuarlos según las normativas hegemónicas y las exigencias de cada sociedad, concibiéndose el cuerpo como mediador cultural. Esto es también abordado por Foucault ([1976]2011) respecto de cómo ciertas instituciones, entre ellas, las escuelas, surgen para regular y controlar socialmente a las poblaciones mediante el cuerpo.

En esta disciplinarización, la diferencia sexual también es un factor relevante. Desde el feminismo se ha demostrado cómo, en los últimos treinta años, las regulaciones y controles sobre los cuerpos de las mujeres han sugerido diversas modificaciones, impactando la relación con la imagen corporal y las representaciones y prácticas de género, aspectos que este estudio aborda (Esteban, 2012). Las sociedades actuales presentan un fuerte imaginario que denigra y critica constantemente el cuerpo, imperando la transformación de este de múltiples maneras, como, por ejemplo, mediante regímenes alimentarios, cosméticos, cirugías estéticas, deporte, entre otros (Esteban, 2012). Tal como sostiene Le Breton (2010), un cuerpo se constituye por el recorrido de cada persona dentro de una determinada sociedad.

En este sentido, es importante entender, por un lado, la imagen corporal como la percepción que las personas tienen del tamaño, peso y apariencia de su cuerpo, pero también como un constructo polifacético y complejo (Viladrich et al., 2009). Asimismo, se requiere de análisis alternativos desde el feminismo que sitúen a las mujeres como agentes y no como meras víctimas (Esteban, 2012). Por último, es crucial enfatizar en la comprensión del cuerpo como un lugar de vivencias, reflexiones, deseos, contestaciones, resistencias y cambio social frente a encrucijadas sexuales, estéticas, intelectuales, económicas y políticas, cuestión que también retoma esta investigación (Esteban, 2012).

### ***2.3. Imaginarios sociales y agencias adolescentes***

Considerando la discusión planteada, en este estudio se utilizan dos conceptos principales para aproximarse al estudio del cuerpo: imaginarios sociales y agencia.

Por un lado, los imaginarios sociales se entienden como una matriz de significados que orientan los sentidos asignados a ciertas nociones vitales e ideológicamente compartidas, en este caso, en el espacio escolar (Ugas, 2007), antes de que sean explícitas según valores, creencias, ideas, símbolos y apreciaciones (Castoriadis, 2013). En la investigación se da cuenta de los imaginarios presentes en el estudiantado en torno al cuerpo(s), buscando conocer sus concepciones hegemónicas y el modo en que estas impactan en la construcción de sus propias percepciones y prácticas.

Por otro lado, incorporar el concepto de agencia al análisis coincide con un interés por minimizar el adultocentrismo en la investigación (Liebel, 2017). Históricamente, la sexualidad ha sido un ámbito relegado desde la infancia debido a su asociación netamente con el acto sexual y no como parte integral de la identidad (Robinson & Davies, 2015). Dado que las personas jóvenes se conciben como “no-adultas”, se desconoce su poder de agencia y se les limita a la adopción de un modelo de cuerpo impuesto socialmente y una sexualidad considerada como problemática para sus vidas (Obach et al., 2021).

Sin embargo, Judith Butler ha sido enormemente influyente en el estudio sobre agencia y procesos de subjetivación (Maxwell y Aggleton, 2010). Al comprender la subjetividad como un proceso ambivalente conformado por sumisión y dominio, es decir, de cesión al orden imperante pero también de dominio propio (Butler, 1997), se sostiene que las personas poseen agencia y son capaces de subvertir el poder imperante en el marco de su subordinación. Esto se debe a que las personas pueden examinar, discriminar, subvertir y eclipsar los poderes que actúan sobre ellas (Davies, 2006, p. 426). En este sentido, haciendo alusión a los postulados teóricos de Butler (1997) y también de Esteban (2012) sobre cuerpo, es posible resaltar la necesidad de reconocer las múltiples expresiones de agencia de mujeres y disidencias jóvenes respecto de sus subjetividades corporales.

### 3. Método

En esta investigación, adopté una perspectiva feminista para explorar la relación entre la investigadora y las participantes del estudio, buscando vinculaciones dialógicas y éticas (Ríos, 2012). Así, se emplea una epistemología de los conocimientos situados y parciales (Haraway, 1991), en cuanto se comprende que la realidad es siempre parcial y los puntos de vista no son neutros (Harding, 1987). En específico, decidí usar un enfoque cualitativo para entender el entorno educativo desde la perspectiva de las personas involucradas y los significados que atribuyen a diferentes aspectos de sus vidas según sus propios marcos de referencia (Arnal et al., 1992; Canales, 2006; Steven et al., 2015). Para esta investigación, utilicé el método de estudio de caso instrumental, centrándome en un caso específico para, a través de un contexto situado, abordar un problema más amplio (Stake, 1999).

El caso en cuestión corresponde a una escuela pública de mujeres ubicada en el sector norte de Santiago de Chile, en una comuna caracterizada por una considerable presencia de población migrante<sup>2</sup>. La elección de esta escuela fue motivada por mi interés en explorar los procesos de sexualización y exotización del cuerpo, especialmente en mujeres extranjeras. En entornos mixtos, estos fenómenos tienden a ser más visibles y en consecuencia reciben mayor atención, por lo que decidí investigar en un ambiente exclusivamente femenino para aportar una perspectiva más matizada al estudio de la migración y la educación en Chile, siguiendo las sugerencias de Stefoni y Corvalán (2019). Sumado a lo anterior, busqué superar el enfoque binario tradicional y dar visibilidad a otras subjetividades sexo-genéricas (Stefoni y Stang, 2017).

Las participantes del estudio pertenecían a un curso de cuarto año medio, el último nivel de educación formal en Chile antes de los estudios superiores. Participaron en

---

<sup>2</sup> Si bien la escuela de estudio se define como “de mujeres”, esto no excluye la presencia de disidencias sexogenéricas, en atención a normativas actuales como la Ley 21120 sobre el Derecho a la Identidad de Género.

total 10 adolescentes: siete extranjeras (tres de Perú, tres de Venezuela y una de Colombia) y tres chilenas, además del profesor tutor del curso, responsable del rendimiento académico y el bienestar de las estudiantes.

El trabajo de campo se realizó en dos fases a lo largo de dos meses en 2022. La primera fase tuvo lugar entre el 23 y el 28 de junio, mientras que la segunda fue entre el 29 de julio y el 3 de agosto. En la segunda fase, se profundizaron los temas que surgieron durante la primera etapa del trabajo de campo. Utilicé dos métodos principales para recolectar datos: entrevistas en profundidad y grupos de discusión, registradas con una grabadora de voz. Las entrevistas en profundidad me permitieron captar las percepciones y narrativas de las participantes, prestando atención tanto al ámbito verbal como no-verbal durante la conversación (Canales, 2006; Simons, 2009). Las entrevistas se realizaron tanto individualmente como en pareja. En las primeras me centré en indagar en las subjetividades de las entrevistadas, especialmente de las adolescentes migrantes y respecto del profesor tutor. En las entrevistas en pareja, pude comparar discursos y vivencias entre una estudiante chilena y una extranjera respecto al cuerpo y la sexualidad. El grupo de discusión, siguiendo esta misma lógica, me permitió evaluar el grado de consenso sobre ciertos temas entre ambos grupos (Izcara Palacios, 2014; Simons, 2009).

Las pautas para las entrevistas se diseñaron a partir de una revisión de literatura para operacionalizar el concepto de imagen corporal. Se examinaron artículos publicados entre 2017 y 2022 en revistas como *Sexualities*, *Sexuality Research and Social Policy*, y *American Journal of Sexuality Education*, seleccionadas por su alto impacto en el campo de la sexualidad. El proceso se complementó con revisiones anteriores de literatura y las categorías de análisis del estudio de Obach y cols. (2021). Las pautas de entrevistas abordaron la imagen corporal desde varias perspectivas, explorando estereotipos y estándares de belleza, la autoimagen de las estudiantes respecto a esos ideales, las prácticas corporales para cumplir con ellos, y la influencia de los roles de género en este proceso.

Para el análisis de los datos, los audios se transcribieron y luego se codificaron temáticamente usando el software de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 9. El proceso siguió un enfoque de categorización mixta (Gibbs, 2007), combinando códigos temáticos previamente definidos (codificación por conceptos) con códigos emergentes a partir de los propios datos (codificación abierta). En total, se utilizaron 12 códigos en el estudio, de los cuales cuatro son abordados en el presente trabajo y han sido detallados con anterioridad.

Las consideraciones éticas fueron fundamentales en cada fase del proceso investigativo. En rechazo a un enfoque extractivista de hacer investigación (Restrepo, 2016), me aseguré de que el propósito y la relevancia de la investigación estuvieran alineados con el bienestar de las personas involucradas en el estudio y que no implicara ningún riesgo para las participantes. Proporcioné información clara a las participantes sobre el estudio, su participación y sus derechos, siguiendo el Código de Buenas Prácticas en la Investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona y las leyes chilenas 19.628 sobre protección de datos y 20.120 sobre investigación con seres humanos.

Dado que algunas participantes eran menores de edad, obtuve consentimiento y asentimiento informado tanto de ellas como de sus tutores legales. Cabe mencionar que en la investigación anonimicé a todo participante del estudio, como también el centro educativo. Para establecer relaciones éticas y de cuidado, respeté los ritmos y la cotidianidad de las personas, usando un lenguaje no sexista e inclusivo (Tosi, 2019).

Durante las entrevistas, si bien se preguntó por la identidad de género, orientación sexual y pronombres, tuve cuidado en abordar estas preguntas como opcionales y buscando entregar un entorno seguro para las participantes.

## 4. Resultados

Los resultados que se presentarán a continuación exploran los imaginarios y prácticas corporales presentes en la escuela, según las percepciones de las estudiantes. Además, se exploran las formas en las que las adolescentes ejercen su agencia para enfrentar las ambigüedades y contradicciones derivadas de los estereotipos corporales, junto con un proceso de deconstrucción y liberación de estos estereotipos.

### 4.1. *Imaginarios y prácticas corporales en adolescentes*

Para las adolescentes del estudio, el cuerpo es significado como un ámbito de contradicción, independiente de sus orígenes, con imaginarios y discursos en constante reformulación. Por un lado, presentan una crítica generalizada a los estereotipos corporales, en oposición a aquello que ellas realmente esperan y quieren creer respecto de sí mismas, a la vez que reconocen que son constructos sociales. La mayoría afirma encontrarse en un proceso de deconstrucción respecto de los ideales de belleza, no obstante, es una batalla que no es lineal; se constituye de resistencias, insistencias, confusión y ambigüedad. Si algo tienen muy claro, es que no son modelos saludables para sus cuerpos y vidas.

Entre las nociones compartidas por ambos grupos, tanto estudiantes nacionales como extranjeras, encontramos el culto a la delgadez, que implica una preocupación constante por el peso, anclado en discursos pesocentristas y gordofóbicos (Mancuso et al., 2021). También, se destacan atributos físicos que enaltecen la figura de la mujer “blanca”, como lo son los ojos “claros” –entendidos como aquellos diferentes al color “habitual”, a saber, marrón– y la tez clara. Frente a la insatisfacción con su cuerpo, una de las principales prácticas corporales recurridas es el sometimiento a regímenes alimentarios extremos, mediante la realización de dietas desde una edad precoz. En su gran mayoría, las estudiantes sostuvieron buscar dietas en Internet y no recurren a asesoramiento profesional. La realización de dietas se condice con investigaciones (Ha et al., 2005; Viladrich et al., 2009) que sostienen la insatisfacción corporal y una autoestima negativa como principales causantes de trastornos y/o conductas alimentarias para las relatadas.

Respecto de dichos estándares, estos se vinculan y explican a su vez también por otros factores. Por un lado, se releva la clase social por una de las participantes chilenas (E7), quien sostuvo que dichos estereotipos precisamente suelen ser “alcanzables” por personas de un nivel socioeconómico mayor. También vemos la influencia de los roles de género (Esteban, 2012). Tanto adolescentes chilenas como extranjeras reconocieron ideales asociados a la feminidad y masculinidad esperada. Se espera que las mujeres sean femeninas y frágiles, mientras que los varones fuertes, musculosos y altos conforme a una figura protectora. Como sostuvo la entrevistada E5 “... como que esos estereotipos están súper marcados, y para el hombre tiene que ser fuerte, musculoso, alto, como el que proteja según a la mujer” (estudiante venezolana, 2022).

Las estudiantes identifican el rol del liceo en la reproducción de estos roles, principalmente por parte de docentes. Así lo abordó la estudiante E4, quien mencionó que una profesora cuestionó el corte de cabello de una de sus amigas, sosteniendo que “pareces hombre”. En este sentido, la escuela se concibe como un espacio reproductor

de dichos imaginarios y a partir del cual es posible reconocer cómo estos son performados por estudiantes en su día a día. No obstante, la generación de estos imaginarios suele también venir de experiencias tempranas en sus entornos familiares y en las redes sociales.

Principalmente las redes sociales son expuestas por las estudiantes como las principales transmisoras de ideales corporales, a través del contenido de personas denominadas como “creadoras de contenido” o “*influencers*” en plataformas tales como Pinterest, Instagram o TikTok y que, precisamente, luego son socializados al interior de la escuela. Esto último es preocupante debido a la internalización de estándares culturales de belleza que se reproducen en redes sociales como Instagram (Feltman y Szymanski, 2018). Dichos estándares contribuyen a un aumento de trastornos dismórficos en mujeres jóvenes, además de la generación de ansiedad, insatisfacción corporal e incapacidad para distinguir los cuerpos “reales” de aquellos retocados por editores de fotografías como Photoshop (Verrastro et al., 2020). Lo anterior recibe el nombre de “dismorfia digitalizada” en la literatura (Coy-Dibley, 2016).

#### ***4.2. El triple paradigma corporal en estudiantes migrantes***

Hasta ahora hemos reparado en las similitudes discursivas respecto de los imaginarios corporales hegemónicos en las adolescentes y la influencia de la clase social, el género, las redes sociales y la escuela en su reproducción. Sin embargo, las narrativas de las estudiantes se distancian cuando el factor migratorio y nacionalidad de origen emergen en este campo de análisis.

Así, se identifican estereotipos corporales asociados a los países de origen en las estudiantes, especialmente respecto de las corporalidades colombianas y venezolanas. En el caso de las chicas venezolanas, una de las adolescentes sostuvo que se asume que mujeres venezolanas son curvilíneas, con traseros abultados, cinturas diminutas y “lindas” en términos faciales y sobre todo delgadas para destacar su belleza. Asimismo, también se reconocen los estereotipos corporales asociadas a la mujer latina, como es el caso de traseros y bustos abultados y una cintura “pequeña”, bajo la idea de cuerpos curvilíneos.

Viladrich y cols. (2009) en su estudio con mujeres latinas en Nueva York, abordaron los paradigmas corporales contradictorios a los que se enfrentan, debido a una prevalencia de un estereotipo de mujer blanca delgada como ideal corporal supremo y otro asociado a la forma curvilínea de la mujer latina como contraimagen. Tomando lo expuesto por dichos autores, en esta investigación sostengo que las adolescentes migrantes latinoamericanas se enfrentan a tres paradigmas corporales: el de la mujer blanca hegemónica, el de la mujer latina curvilínea y, por último, el de la mujer latina sobre el cual se diferencian ideales corporales según identidad nacional. Este último punto señala que no es lo mismo ser una adolescente migrante en Chile proveniente de Perú que de Colombia, puesto que la objetivación y sexualización sobre los cuerpos se encuentra más arraigado en aquellas corporalidades afrodescendientes y caribeñas provenientes de Haití, Colombia y Venezuela, siendo estas últimas dos profundizadas más en detalle en el estudio.

Un ejemplo ilustrativo de lo anterior es el caso de las cirugías estéticas. Las estudiantes extranjeras mencionan la suposición de que todas las mujeres venezolanas y colombianas se someten a cirugías estéticas. Una estudiante venezolana comenta “(...) por ejemplo, no sé, supone que tiene mucho trasero, entonces dicen ‘¿te operaste?’, no sé qué, ‘porque eres venezolana’ y, (...) y cómo por qué, o sea, ¿no puedes ver a una mujer naturalmente así?” (Estudiante E4, 2022). Esta cita muestra cómo la estudiante

cuestiona un estereotipo nacional que refleja una visión superficial y reduccionista de la apariencia física. Esta percepción no solo puede llevar a discriminación y prejuicio hacia las estudiantes, sino que también puede influir en cómo perciben y se relacionan con sus propios cuerpos.

De igual manera, un motivo de conflicto en el contexto escolar son las vestimentas de las estudiantes extranjeras, lo cual coincide en lo expuesto por el estudio de Obach y cols. (2021) respecto de una valoración de las estudiantes por los equipos escolares como “desinhibidas” y “provocativas” en términos corporales. Dos de las estudiantes extranjeras (E5 y E4) relataron conflictos vividos debido a que sus faldas eran más cortas de lo permitido en el reglamento, lo cual ha sido motivo de discusión con estudiantes chilenas, como es el caso de lo relatado por una de las estudiantes venezolanas, quien sostuvo que una chica chilena criticó a su amiga y se burló de ella debido al largo de su falda, como se expone a continuación:

*Las niñas como que tampoco es como que vas a ver así juzgando entre nosotros. O sea, sí es como... he tenido conflictos sobre cómo, tipo, algunas niñas critican, no sé, a mis amigas por su forma de vestir. (...) O sea, una vez en la que una niña de acá estaba criticando o burlándose, o haciendo comentarios fuera de lugar, sobre una amiga que estaba usando una falda muy corta. (Estudiante E5, 2022)*

Otra de las estudiantes (E4) sostuvo que, debido a la misma razón, algunas profesoras suelen “regañarlas”, lo cual es más recurrente con chicas venezolanas que chilenas, percibiendo una relación entre el origen del estudiantado con el trato de las profesoras también en este caso. Al respecto, el profesor tutor también expone este punto, sosteniendo que docentes e inspectoras del liceo suelen elevar sus estándares, haciendo comentarios también de su higiene y vestimentas: “[ellas dicen] que no se bañan, que andan mal presentadas, o que andan mostrando, no sé, hay *jeans day*<sup>3</sup> ‘oh, esta llegó con el culo al aire, mostrando las tetas’”. Las inspectoras serían aún más estrictas en el caso de estudiantes racializadas, en este caso, afrocolombianas:

*Yo creo que sí, mientras más capas le metai, mientras más lentes te pongai, yo creo que más brígid<sup>4</sup> se ponen. Como, ya, si viene una chilena mal vestida no va a ser lo mismo que una extranjera mal vestida. Si es chilena mal vestida versus una extranjera, no sé po, racializada, mal vestida, más le van a cargar la mata<sup>5</sup>. (profesor tutor, chileno, 2022)*

Vale la pena señalar que esta sexualización de los cuerpos migrantes también se traslada al caso de las madres de estas alumnas. El profesor tutor sostiene que, particularmente docentes varones, se refieren entre ellos a las madres colombianas como “*culombianas*”<sup>6</sup>.

Lo expuesto anteriormente no es nuevo en el contexto chileno. Estudios como el de Tijoux y Palominos Mandiola ya reflexionaban en el año 2015 sobre lo que Viveros Vigoya (2008) definió como procesos de sexualización de la raza o racialización se la sexualidad, en cuanto “(...) prácticas sociales mediante las cuales se producen marcas o estigmas sociales de carácter racial y sexual, derivados del sistema colonial global y la conformación de identidades nacionales chilenas e inscritos en los cuerpos de

<sup>3</sup> En Chile, donde la mayoría de los establecimientos educacionales poseen un código de vestimenta y uniforme escolar, *Jeans Day* refiere cierto día de la semana, generalmente los viernes, donde se permite al estudiantado asistir sin uniforme.

<sup>4</sup> Expresión coloquial chilena que refiere a una situación, en este caso, concebida como intensa.

<sup>5</sup> Expresión coloquial chilena equivalente a fastidiar o molestar en este contexto.

<sup>6</sup> Término que mezcla culo (trasero) con la nacionalidad (colombiana), para destacar esta característica en dicha población.

subalternos y subalternas” (p. 9). En este sentido, los estigmas corporales, reproducidos y vivenciados en el espacio escolar, particularmente sobre adolescentes venezolanas y colombianas, responden a la racialización y sexualización que se instala sobre sus cuerpos, cuyo proceso no experimentan solo ellas, sino también sus madres.

### ***4.3. Reivindicación de estereotipos y prácticas corporales: del malestar al amor propio***

Si bien las adolescentes manifiestan también una actitud reprobatoria sobre los ideales corporales sin distinción por nacionalidad, especialmente las adolescentes extranjeras se muestran confundidas sobre lo que se espera de ellas, producto de los cambios constantes en los ideales corporales: “Las personas también son como, no sé, porque si ven a una mujer muy delgada, es que está muy flaca, y si la ven como más gordita, que está gorda. Entonces, no se sabe qué es lo que quieren” (Estudiante E3, colombiana, 2022). Asimismo, se sienten frustradas y molestas respecto a los estereotipos corporales expuestos previamente:

*Siento que me molesta, porque piensan que todas somos así, todas. Y entonces, por qué mirarlo de esa forma. Por ejemplo, es como una chilena, no opinan nada porque es chilena, pero si viene una persona venezolana dicen que es muy extrovertida.* (Estudiante E4, venezolana, 2022)

Esta confusión y malestar no es de extrañar si consideramos lo anteriormente planteado sobre el triple paradigma corporal. La exposición de estas adolescentes a una variedad de ideales corporales producto de su experiencia migratoria tiene repercusiones a su vez en su cotidianeidad y en la forma en que se exponen y vinculan con su entorno. Este es el caso de la misma estudiante (E4), en quien observamos una intención de “camuflar” su origen, buscando esconder aquello que la pueda hacer identificable como venezolana por el resto como, por ejemplo, neutralizando su acento venezolano. Este tipo de estrategias cumple además la función de proteger a las estudiantes frente a situaciones de discriminación o *bullying* en el contexto escolar. Si bien la adolescente reconoció no haber experimentado situaciones de discriminación o *bullying* por su imagen corporal, sostuvo que esto se pueden deber a que no cumple con los estereotipos de la mujer venezolana, por ende, no es “vista” como venezolana en su entorno.

En el caso de esta misma estudiante, es relevante además tener en consideración su autoidentificación como no binarie. Si bien esto no fue profundizado en la entrevista, puede influir en su malestar respecto de los ideales corporales por origen, así como también en su distanciamiento de ellos. Asimismo, deja abierta la puerta a la reflexión respecto de los estereotipos corporales en contextos de disconformidad con las normas binarias relativas a la identidad sexual, que sin duda es relevante en futuras investigaciones.

A pesar de los estereotipos corporales que circulan en el entorno educativo y fuera de este, junto con las diferentes consecuencias que estos acarrearán en sus vidas cotidianas, las estudiantes también exponen una crítica generalizada en cuanto constructos sociales anclados en modelos no saludables para sus vidas. La mayoría de las participantes afirmaron encontrarse en un proceso propio de deconstrucción respecto de los ideales de belleza, cuyo proceso no es lineal, sino que se constituye de resistencias, insistencias, confusión y ambigüedad. Si bien en sus entornos encuentran imaginarios asociados a su nacionalidad y de sujeto-Otro en su condición de migrantes en el país, la misma experiencia migratoria ha conllevado a un cambio en sus propias expectativas corporales en un camino concebido por ellas como liberador.

Entre algunos de los cambios en sus prácticas corporales se encuentra el estilo de ropa. En el caso de una de las estudiantes venezolanas (E5), sostuvo que dejó de utilizar pantalones ajustados, característicos en su país, reemplazándolos por pantalones más holgados. Esto se debería a que en Chile existe mayor libertad respecto a la manera de vestir: “me he dado cuenta de que aquí es como mucho más libre, mucho más ¿yo hago mi vida, tú céntrate en la tuya” (Estudiante E5, venezolana, 2022). Sumado a lo anterior, la estudiante E3 sostuvo que vivir en Chile ha significado para ella una menor presión respecto de su imagen corporal, por ejemplo, respecto de la realización de cirugías estéticas, normalizadas en su país natal, Colombia. En ello coincide con la estudiante E5 en señalar como razón principal el mayor amor propio que observan en mujeres chilenas, quienes consideran que se quieren tal y como son, más allá de los estándares de belleza.

Respecto al discurso de aceptación propia, las adolescentes extranjeras adoptan un discurso de autoaceptación que desafía las expectativas sociales sobre sus cuerpos. Como expone una estudiante venezolana: “Si soy flaca, así soy. No puedes estar diciéndome qué tengo que hacer y qué no” (Estudiante E5, 2022), en las estudiantes se refleja un empoderamiento creciente de la mano con una mayor reflexión respecto de la importancia del bienestar sobre el ideal de delgadez. Esto también se observa en una de las estudiantes provenientes de Perú, quien cuestiona estas presiones estéticas, afirmando: “Si adelgazo, afecto mi salud. Si dejo de comer, puedo dañarme a mí misma y eso también preocuparía a mi familia” (Estudiante E1, 2022).

Feltman y Szymanski (2018) y Myers (2022) argumentan que las creencias feministas actúan como un factor protector contra los efectos dañinos de los medios de comunicación y la internalización de los ideales corporales. Esto se debe al cuestionamiento que se promueve desde el feminismo respecto de los estándares de belleza y las expectativas que la sociedad impone sobre el cuerpo femenino. Las narrativas de las estudiantes, más allá de su autoidentificación con el feminismo, revelan también un cuestionamiento de los estereotipos de belleza, lo cual se acompaña por un proceso de deconstrucción de estos. No obstante, la internalización de estos ideales es algo contra lo que las estudiantes batallan día a día aún (Feltman y Szymanski, 2018). Esto nos muestra que, aunque el feminismo puede subvertir la presión social sobre el cuerpo femenino, aún se requiere abordar estos estereotipos, pues su impacto puede ser limitado si no se abordan profundamente los estereotipos ligados a la sexualidad, la “raza”, al género y la clase social y la manera en que los espacios educativos los perpetúan.

#### ***4.4. “Tú eres como eres, no te critican por lo que eres”: La escuela como espacio seguro***

Como ya se adelantaba, la escuela cumple un rol relevante en las experiencias corporales de las estudiantes y este también es el caso respecto de su proceso de deconstrucción, autoaceptación y empoderamiento. Tanto las jóvenes chilenas como extranjeras sostuvieron que, al ser una escuela solo de mujeres y, por lo tanto, un espacio feminizado, se establecen dinámicas diferentes en comparación a un liceo mixto. En específico, entre las estudiantes se construye sororidad a través, por ejemplo, de comentarios que favorecen la autoestima de sus compañeras, como se muestra en el siguiente extracto: “Que todas las niñas se chulean a otras, así como se dan cumplidos entre todas, todas se dicen que están bonitas, entonces yo creo que eso les sube la autoestima a varias niñas” (Estudiante E10, chilena, 2022). En este sentido, la escuela se percibe como un “espacio seguro” debido a que entre ellas construyen relaciones de solidaridad que les permite sentirse cómodas respecto de su imagen

corporal; de poder comportarse, vestir y lucir como ellas quieren, sin miedo a la crítica externa.

Lo expuesto es sobre todo significativo para las adolescentes extranjeras, quienes reconocen un cambio positivo su incorporación al liceo de estudio en particular. Así lo relata una adolescente peruana, quien en su anterior colegio en Chile, el cual era mixto, sufrió *bullying* por su imagen corporal, afectando su autoestima:

*yo cuando llegué a acá, fue como que todo distinto porque aquí no te critican por nada, o sea, tú eres como eres, o sea, no te critican por lo que eres; en cambio, allá, en el otro colegio sí me criticaban, por la forma de ser, por cómo me vestía, por todo. (Estudiante E9, peruana, 2022)*

En este sentido, el contexto educativo y el rol de las personas educadoras son fundamentales en la manera en que las estudiantes perciben y experimentan su cuerpo. Los imaginarios corporales que se reproducen en la escuela pueden tanto reforzar una imagen corporal positiva como generar o aumentar la inseguridad entre las estudiantes y, con ello, afectar su experiencia escolar. La escuela es un microcosmos donde las influencias de pares y otros actores, así como los procesos de comparación constantes, tienen un impacto significativo en la experiencia escolar del estudiantado (Ha et al., 2005).

Es particularmente revelador en este estudio que, salvo un caso aislado de una discusión sobre el largo de la falda entre una estudiante chilena y otra venezolana, los principales imaginarios corporales que sustentan la racialización y sexualización de las estudiantes son reproducidos por profesores y personal del liceo y no precisamente por las estudiantes, como se expuso en la sección 4.3. Este hallazgo complementa la literatura existente, que ya ha señalado la presencia de discursos opresivos por parte del *staff* de las escuelas.

A pesar de lo anterior, en los relatos de las estudiantes también se exponen sus agencias. Se encuentran similitudes en sus narrativas y luchas personales por la satisfacción corporal, así como un reconocimiento y cuestionamiento de los ideales corporales que habitan en la escuela y la sociedad en general. Como se discutió en el marco teórico, el cuerpo no solo actúa como un dispositivo de control y regulación social, sino también como un medio de denuncia y reivindicación (Esteban, 2012). No existe un solo cuerpo, sino que son múltiples que conviven y debaten en diferentes contextos históricos y geográficos en los que se configuran (Esteban, 2012).

De esta manera, a través de los resultados, fue posible comprender las complejidades, significados y transformaciones en torno al cuerpo, destacando cómo factores como el género, la clase social, la edad, y especialmente la nacionalidad y la experiencia migratoria, influyen en la construcción de la identidad corporal, sus resignificaciones y las prácticas corporales que se adquieren.

## 5. Conclusiones

En este escrito, exploré los imaginarios y las agencias corporales adolescentes en un contexto escolar intercultural. El estudio muestra cómo la imagen corporal es un campo de contradicciones, donde las adolescentes, independientemente de su origen, se enfrentan a los estereotipos de belleza impuestos por la sociedad, que a menudo se oponen al proceso de amor propio y la búsqueda de una relación saludable con sus cuerpos. Estos ideales, masificados por las redes sociales y reproducidos en el contexto escolar, están estrechamente ligados a roles de género, lo que tiene un impacto en los

estándares de feminidad y masculinidad que afectan a las estudiantes, a menudo reforzando binarismos predominantes.

El contexto migratorio y la nacionalidad agregan otras capas de complejidad. Las adolescentes migrantes suelen debatirse entre tres paradigmas: los ideales de la mujer blanca y delgada, los estereotipos de la mujer latina curvilínea, y expectativas corporales asociadas a sus países de origen. Es interesante destacar que la sexualización y racialización sobre sus cuerpos a menudo provienen de otros actores escolares, como profesores e inspectoras, en lugar de las propias estudiantes.

A pesar de estos ideales, las adolescentes demuestran una postura crítica hacia estos y se embarcan en la búsqueda de la autoaceptación y la liberación de imaginarios corporales dominantes. El hecho de estudiar en un espacio feminizado como este liceo parece favorecer expectativas corporales más “reales” en particular en las estudiantes migrantes, sugiriendo además que las creencias feministas pueden proporcionar un entorno más seguro y con menor presión respecto a juicios externos.

La investigación pone de relieve la necesidad urgente de una revisión crítica de los roles y prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. Los educadores y las instituciones escolares en su conjunto pueden perpetuar imaginarios normativos que afecten negativamente a las estudiantes. Se debe trabajar activamente sobre estos para desmantelarlos, promoviendo un entorno inclusivo y liberador que desafíe las construcciones tradicionales de sexualidad, “raza”, género y clase.

Para futuras investigaciones, sería valioso estudiar este fenómeno en liceos mixtos para comprender de mejor manera el espectro completo de experiencias y posibles formas de violencia. Además, dado que el estudio se centró en técnicas discursivas, no fue posible observar ni comparar los discursos con las prácticas en el contexto escolar. Enfoques etnográficos que incluyan la observación participante y el uso de métodos visuales podrían proporcionar una descripción más rica y detallada de las subjetividades sexuales en el entorno escolar. Por otro lado, en un contexto de predominancia de las redes sociales entre adolescentes, sería importante realizar un estudio más detallado de estos medios para comprender los imaginarios y agencias corporales. También sería pertinente explorar otros entornos determinantes, como las amistades y entornos familiares, que se revelaron influyentes en este estudio. Por último, resulta crucial investigar más a fondo los estereotipos corporales en contextos donde adolescentes migrantes desafían las normas binarias de género, sobre lo cual este estudio ya ofrece algunas perspectivas.

## Referencias

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa*. Labor.
- Barón, A., Norambuena, E. y Latorre, A. (2023). *Acceso, trayectorias y experiencias de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educacional chileno*. Gesta, Fundación Marista por la Solidaridad.
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(29), 29-44.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Editorial LOM.
- Carrillo, C. (2016). La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela. El caso de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el

- sistema educativo chileno. En M. Tijoux (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp. 173-184). Editorial Universitaria.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Citro, S. (2010). La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos* (pp. 17-58). Editorial Biblos.
- Coy-Dibley, I. (2016). "Digitized Dysmorphia" of the female body: the re/disfigurement of the image. *Palgrave Communications*, 2(1), 1-9.  
<https://doi.org/10.1057/palcomms.2016.40>
- Csordas, T. J. (2010). Modos somáticos de atención. En S. Citro (Coord.), *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos* (pp. 83-104). Editorial Biblos.
- Davies, B. (2006) Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438. <https://doi.org/10.1080/01425690600802907>
- Esteban, M. L. (2012). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Edicions Bellaterra.
- Feltman, C. E. y Szymanski, D. M. (2018). Instagram use and self-objectification: the roles of internalization, comparison, appearance commentary, and feminism. *Sex Roles*, 78, 311-324. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0796-1>
- Flores, V. (2010). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.  
<https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2008.18.19514>
- Foucault, M. ([1976]2011). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- Galaz, C., Pávez, I. y Magalhães, L. (2021). Polivictimización de niños/as migrantes en Iquique (Chile). Si Somos Americanos. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 21(1), 129-151.  
<https://doi.org/10.4067/S0719-09482021000100129>
- Gibss, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Ha, M. T., Marsh, H. W. y Halse, C. (2005). *Actual/ideal body images of high school girls and how it affects their self-esteem: implications for educational and clinical institutions* [Conference presentation summary]. Australian Association for Research in Education Annual Conference. Parramatta, Australia.
- Harding, S. G. (1987). *Feminism and methodology: Social science issues*. Indiana University Press.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. Routledge.
- Jones, T. (2011). A sexuality education discourses framework: conservative, liberal, critical, and postmodern. *American Journal of Sexuality Education*, 6, 133-175.  
<https://doi.org/10.1080/15546128.2011.571935>
- Ibáñez, K. (2020). Construcciones identitarias migrantes: identidades en resistencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile. *Revista Innova Educación*, 2(2), 260-279. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003>
- Instituto Nacional de Estadísticas [INE] y Servicio Nacional de Migraciones [Sermig] (2023). *Informe de resultados de la estimación de personas extranjeras residentes en Chile*. INE y Sermig.
- Izcarra Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Le Breton, D. (2010). Una antropología del cuerpo en el mundo contemporáneo. En J. E. Martínez Guirao y A. Téllez Infantes (Eds.), *Cuerpo y cultura* (pp. 185-202). Icaria.
- Liebel, M. (2017). Children without childhood? Against the postcolonial capture of childhoods in the global south. En A. Invernizzi, M. Liebel, B. Milne y R. Budde (Eds.), *'Children out of place' and human rights - In memory of Judith Ennew* (pp. 79-97). Springer.

- Linares, K., Collazos, M., y Roessler, P. (2018). *Migración y escuela. Guía de acciones*. Ediciones SM.
- Mancuso, L., Longhi, B., Perez, M., Majul, A., Almeida, E. y Carignani, L. (2021). Diversidad corporal, pesocentrismo y discriminación: la gordofobia como fenómeno discriminatorio. *Inclusive*, 4(2), 12-16.
- Matus, C. y Rojas, C. (2018). Etnografía de la normalidad. En J. Assaél y A. Valdivia (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 255-274). Editorial Universitaria.
- Maxwell, C. y Aggleton, P. (2010). Agency in action—young women and their sexual relationships in a private school. *Gender and Education*, 22(3), 327-343.  
<https://doi.org/10.1080/09540250903341120>
- Myers, T. A. (2022). What about being a feminist is protective? An examination of constructs related to feminist beliefs as moderators of the relationship between media awareness and thin-ideal internalization. *Body Image*, 41, 248-261.  
<https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2022.03.001>
- Obach, A., Sirlopú, D. y Urrutia, C. (2021). Imaginario social de docentes y profesionales de salud de tres colegios de Santiago sobre el cuerpo y la sexualidad de escolares migrantes latinoamericanos. *Revista Chilena de Antropología*, 43, 216-232.  
<https://doi.org/10.5354/0719-1472.2021.64441>
- Ogbu, J. (2007). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En F. Velasco Maillo, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Editorial Trotta.
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. OIM.
- Organización Internacional para las Migraciones [IOM]. (2023). *Tendencias migratorias en las Américas: personas migrantes en tránsito. Octubre-diciembre de 2023*. OIM.
- Oth Varnava, S. M., Romani Adorni, J., Cuevas Cuevas, J., García Canceco, N., Hinojosa Quijada, M. y Sanhueza Álvarez, F. (2022). Educación sexual integral en Chile. En Corporación MILES (Eds.), *Cuarto informe sobre derechos sexuales y reproductivos en Chile* (pp. 12-35). Moles Chile.
- Pavez, I. (2016). Violencia sexual contra niñas migrantes en Chile: polivictimización, género y derechos. *Rumbos TS*, 11(14), 113-131.
- Pavez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olgún, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420.
- Pedrero, V., Oyarte, M., Cabieses, B., Arriagada Elzo, V. y Silva Dittborn, C. (2017). Perfil socio-demográfico de migrantes internacionales en Chile. En B. Cabieses, M. Bernal y A. M. McIntyre (Eds.), *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 117-145). Universidad del Desarrollo.
- Pinto-Cortez, C. y Guerra Vio, C. (2019). Victimización sexual de niños, niñas y adolescentes chilenos: prevalencia y características asociadas. *Revista de Psicología*, 28(2), 1-12.  
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2019.55658>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativos de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-247.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envió Editores.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(12), 191-216.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>

- Robinson, K. H. y Davies, C. (2015). Children's gendered and sexual cultures: desiring and regulating recognition through life markers of marriage, love and relationships. En M. Renold, J. Ringrose y D. Egan (Eds.), *Children, sexuality and sexualization* (pp. 174- 190). Palgrave Macmillan.
- Servicio Jesuita a Migrantes [SJM] y Educación 2020. (2021). *Casen y migración: educación, formación y acceso a oportunidades: desafíos aún pendientes (Informe N°2)*. SJM.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stefoni, C., Stang, M. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182.  
<https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stefoni C. y Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 58, 109-129. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 201-215.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Steven, T., Bogdan, R. y DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource (4th edition)*. John Wiley & Sons.
- Tijoux, M.E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. E. y Palominos Mandiola, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 42, 247-275. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje inclusivo y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. *Álabe*, 20, 1-20.  
<https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.11>
- Ugas, G. (2007). *La educada ignorancia: Un modo de ser del pensamiento*. TAPECS.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, M. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. El modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Editorial Trotta.
- Verrastro, V., Liga, F., Cuzzocrea, F. y Gugliandolo, M. C. (2020). Fear the Instagram: Beauty stereotypes, body image and Instagram use in a sample of male and female adolescents. *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 15(1), 31-49.  
<https://doi.org/10.30557/qw000021>
- Viladrich, A., Yeh, M. C., Bruning, N. y Weiss, R. (2009). "Do real women have curves?" Paradoxical body images among Latinas in New York City. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 11(1), 20-28. <https://doi.org/10.1007/s10903-008-9176-9>
- Viveros Vigoya, M. (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 1, 63-81.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet. Queer politics and social theory*. University of Minnesota Press.

## Breve CV de la autora

### **Karen Andrea Ibáñez Riquelme**

Antropóloga social por la Universidad Alberto Hurtado, Chile, y tiene un Máster de Investigación en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente, cursa un Doctorado en Educación en la University of Southampton, Reino Unido, donde también es miembro y asistente de investigación en proyectos relacionados con el *Centre for Research in Inclusion*. Con más de seis años de experiencia en investigación cualitativa, Karen ha trabajado en estudios sobre migración, inclusión y sexualidades en contextos educativos. Antes de comenzar su doctorado, su trabajo más reciente fue en el área de evaluación educativa para el acceso a la Educación Superior. Su proyecto doctoral se centra en la construcción de subjetividades sexuales y de género en aulas interculturales en Chile, reflejando su interés por los aspectos sociales y culturales de la educación. Email: [kair1n23@soton.ac.uk](mailto:kair1n23@soton.ac.uk)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7355-0001>



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Los Retornos Ausentes en el Siglo XXI: La Educación de Jóvenes y Adultos en las Políticas Sociales desde un Enfoque de Género

## Missing Returns in the 21st Century: Education of Youth and Adults in Social Policies from a Gender Perspective

Esther Levy y Laura Pautassi \*

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

### RESUMEN:

En América Latina, las relaciones sociales de género en la enseñanza y en las políticas educativas han tenido escasa consideración como parte nuclear en los armados curriculares en todos los niveles de enseñanza como también en las políticas públicas. Un ejemplo lo configura la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), modalidad del sistema educativo formal que promueve intervenciones en las políticas públicas promoviendo una transformación tanto curricular como de saberes vinculados al mundo del trabajo. En este artículo se abordan los núcleos críticos de la EDJA en dos niveles: i) precisiones en torno al derecho a la educación, y su interdependencia con otros derechos, como el derecho al cuidado; ii) la inclusión de la EDJA como dispositivo de contraprestación o condicionalidades en las políticas sociales desde un enfoque de género y derechos humanos. El objetivo consiste en analizar, a partir de algunos casos paradigmáticos de la región como el de Argentina, la manera que estos núcleos críticos operan en desmedro del ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación. Las conclusiones retoman los principales desafíos en el campo de la inclusión social, a partir de recomendaciones de políticas públicas integrales y con enfoque de género.

### DESCRIPTORES:

Derecho a la educación, Educación de jóvenes y adultos, Enfoque de género, América Latina.

### ABSTRACT:

In Latin America, gender social relations in education and in educational policies have had little consideration as a core part of curricular developments at all levels of education, as well as at the level of public policies. An example in this regard is the Education of Young Adults (EDJA), a modality of the formal educational system that has traditionally been established as a specific field of intervention in public policies, promoting a transformation of both the curriculum and knowledge linked to the world of work. This article addresses the critical cores of the EDJA on two levels: i) clarifications regarding the scope of the right to education, and its interdependence with other rights, such as the right to care, from a gender and human rights perspective; ii) the inclusion of the EDJA as a device for compensation or conditionalities in social policies from a gender and human rights perspective. with an impact in terms of gender, based on some paradigmatic cases in the region, such as Argentina. The objective is to analyze, based on some paradigmatic cases in the region such as Argentina, the way in which these critical nuclei operate to the detriment of the exercise of the right to education in conditions of equality and without discrimination. The conclusions take up the main challenges in the field of social inclusion, based on recommendations for comprehensive public policies with a gender focus.

### KEYWORDS:

Right to education, Education of youth and adults, Gender approach, Latin America.

### CÓMO CITAR:

Levy, E. y Pautassi, L. (2024). Los retornos ausentes en el siglo XXI: la educación de jóvenes y adultos en las políticas sociales desde un enfoque de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 65-79.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300065>

## 1. Introducción

Las transformaciones en las relaciones sociales de género que se han registrado en América Latina en lo que va del siglo XXI son un dato ineludible, que ha impactado tanto a nivel identitario, social, político, semiótico, económico y jurídico, con un importante efecto en todas las disciplinas, produciendo un cambio en las formas de comprender, enseñar, aprender e investigar. Si bien en cada uno de los países de la región los procesos son disímiles, entre otros efectos porque el conocimiento es situado (Haraway, 1995) tanto geográfica como intersubjetivamente, donde la estructura de poder atraviesa y se constituye como un elemento indispensable en la explicación de la generación del conocimiento. El resultado lo constituyen esquemas interpretativos junto con nuevos significados que configuran y resignifican las relaciones de género.

Lejos de ser un espacio imparcial, el campo educativo se encuentra atravesado por intereses y relaciones de poder que representan a múltiples sectores, con disímiles estrategias, que generan disputas, conflictos y negociaciones, que dejan expuestos a los diversos actores en una relación de fuerzas desigual (Apple, 1987). En consecuencia, la supuesta neutralidad en términos de género se traduce en una decisión racional de “invisibilizar” a las mujeres, con impactos diferenciales que todos los órdenes de la vida que afectan a uno u otro sexo o a identidades sexo-género diversas (Pautassi, 2021).

En particular, las relaciones sociales de género en la enseñanza y en las políticas educativas son de reciente preocupación en general, y han tenido escasa consideración como parte nuclear en los armados curriculares en todos los niveles de enseñanza como también a nivel de las políticas públicas. Si bien se ha constatado que el sistema educativo presenta una dinámica propia que procesa de manera lenta las transformaciones (Morgade, 2011) se han logrado algunos avances interesantes en paralelo con retrocesos alarmantes, de la mano de posturas ultra conservadoras (Ravecca, 2022) que interfieren sobre el ejercicio igualitario del derecho a la educación.

Un ejemplo al respecto lo configura la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Se trata de una modalidad del sistema educativo formal, que se configura de diversa manera en cada uno de los países de la región. Por ejemplo, en el caso de Argentina, concurren aquellos sujetos que no han finalizado los estudios formales obligatorios (primario y secundario).<sup>1</sup>

Tradicionalmente, la EDJA se ha conformado como un campo específico de intervención de las políticas públicas desde los años 1990 en adelante, que no solo ha estado vinculado a los procesos de reformas neoliberales, sino que marcaron una transformación en la conceptualización del contenido curricular y de saberes vinculados al mundo del trabajo. Debido a las consecuencias de la fragmentación social, crecimiento de la pobreza, informalidad laboral y desempleo, los procesos de inclusión socioeducativa en América Latina demandaron mayor protagonismo estatal y la EDJA pasó a ser un espacio de demandas concretas respecto a la formación para el trabajo, dado que sus destinatarios son personas que han sufrido vulneraciones en el ejercicio de sus derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Sin embargo, en algunos países de la región y, conforme fue variando la orientación política de los

---

<sup>1</sup> Esto es, entre los 6 y 12 años para la primaria, y entre los 13 y 17 años para el nivel secundario.

gobiernos, las respuestas tanto desde el diseño de las propuestas de enseñanza como en la implementación de programas sociales para jóvenes y personas adultas, lejos de ser integrales, respondieron de manera fragmentada. Tal es el caso argentino (Levy, 2019), que fue priorizando demandas, particularmente de sectores empresariales o vinculados a la producción, dejando en segundo lugar, las garantías del derecho a la educación (Levy, 2021).

Todavía más llamativo resulta la falta de incorporación de un enfoque de género, en tanto en el universo de personas destinatarias de EDJA, tantas mujeres como colectivos LGBTQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Travestis, Transexuales, Intersex, Queer y más), representan un número significativo. Precisamente, las desigualdades estructurales afectan de manera diferencial a las personas, con mayor impacto en las mujeres y diversidades sexo genéricas, las que en muchos casos constituyen el motivo de la exclusión del sistema educativo formal, el que presenta múltiples estereotipos de género. En otros casos, las responsabilidades de cuidado no han sido consideradas como centrales, no solo a partir de constatar que son las mujeres las que centralmente asumen tales tareas, sino que se convierte en un factor de expulsión y retorno a los hogares, sin que el sistema educativo como tampoco los programas sociales reconozcan su relevancia. Se trata de un núcleo crítico que da cuenta de la persistencia de brechas de género y que interfiere con el ejercicio del derecho a la educación de forma igualitaria.

Este artículo se concentra en estos núcleos críticos de la EDJA en dos niveles: i) precisiones en torno al alcance del derecho a la educación, y su interdependencia con otros derechos, como el derecho al cuidado, ii) la inclusión de la EDJA como dispositivo de contraprestación o condicionalidades<sup>2</sup> en las políticas sociales y su impacto en términos de género. El objetivo consiste en analizar, a partir de algunos casos paradigmáticos de la región como el de Argentina, como estos núcleos críticos operan en desmedro del ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad y sin discriminación. En términos metodológicos, nuestro abordaje se realiza desde un enfoque de derechos humanos entendiendo por tal aquellas conexiones de sentido entre las obligaciones incorporadas en los Pactos y Tratados Internacionales y las políticas públicas de cada Estado (Abramovich y Pautassi, 2009). Desde el propio concepto de enfoque de género, implica un abordaje transversal, que interpela la asimetría de poder y las consecuencias que esta estructura acarrea, y que contribuye a repensar las categorías analíticas y sitúa a la desigualdad, la discriminación y el poder en el centro de todo debate.<sup>3</sup> En concordancia, las conclusiones retoman los principales desafíos en el campo de la inclusión social, a partir de recomendaciones de políticas públicas integrales y con enfoque de género, en el campo educativo en general y de la EDJA en particular.

---

<sup>2</sup> En este artículo utilizamos como sinónimos los conceptos de contraprestación y condicionalidad. No obstante, sabemos que existen algunas diferencias entre ambos.

<sup>3</sup> La investigación se inscribe en el marco de dos proyectos acreditados por la Universidad de Buenos Aires (Programación UBACYT). Se trata del Proyecto Interdisciplinario 20620170100001BA (período 2023-25), "Políticas sociales, actores y bisagras de gestión en Argentina (2015-2023)" bajo dirección de Laura Pautassi y codirección de Pilar Arcidiácono y Gustavo Gamallo (Facultad de Derecho y de Ciencias Sociales, UBA) y del Proyecto Ubacyt 2023-2026 (20020220100220BA) "Educación popular latinoamericana. Momentos y tendencias principales en la conformación del campo (1800-2015)", bajo dirección de Lidia Rodríguez y co-dirección de Esther Levy (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Se trata de una línea de investigación consolidada que establece las interrelaciones entre las obligaciones estatales para respetar, garantizar y satisfacer derechos sociales y las consiguientes respuestas estatales en el campo de las políticas sociales.

## 2. EDJA y el derecho a la educación

La EDJA es la modalidad del sistema educativo que atiende a aquellas personas que, por algún motivo, no han finalizado los estudios primarios y/o secundarios cuando estaban en edad escolar. Esto es, no han ejercido el derecho a la educación y, siendo éste un derecho social y que, como tal, no prescribe con la edad. Al entenderlo de esta manera, necesariamente surge la referencia al Estado quien debe ofrecer las condiciones de posibilidad para el ejercicio de este derecho social.

La EDJA no tiene una definición unívoca e incluso plantea problemas conceptuales que la ubican en el territorio de las subjetividades (Pinto Contreras, 2022) y como resultado de procesos sociohistóricos que definen a los sujetos, métodos, objetivos e instituciones de maneras diversas según la época (Finnegan, 2016). Han sido varias investigadoras quienes se ocuparon de describirla desde enfoques que, si bien no son contrapuestos ni excluyentes entre sí, tienen diferentes matices (Brusilovsky y Cabrera, 2012). Elegimos para este trabajo una de las definiciones más interesantes por su contenido pedagógico, pero también histórico-político (Rodríguez, 1997). En diversos estudios, (Rodríguez, 2003) ha señalado que la EDJA es un campo de la: “pedagogía destinada a ese sector educacionalmente deficitario, al que el sistema formal no fue capaz de retener o convocar” (Rodríguez, 2003, p. 260). La autora argumenta que

*la propuesta de educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo (veinte) [...] es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” (...) es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos”. (Rodríguez, 1997, pp. 290-291)*

Agrega, situándose en la experiencia de Argentina como paradigmática, que fue a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando el proyecto pedagógico hegemónico entró en crisis y el sistema escolar comenzó a,

*ser incapaz de producir modificaciones que le permitan atraer y retener la matrícula potencial, lo que produjo un desplazamiento de esa tarea hacia el campo de la educación de adultos [...] pasó a ser el lugar del sistema escolar en que se pone en evidencia, reiteradamente, la imposibilidad de cumplimiento total de la utopía fundante, de la civilización alfabetizada, de la Argentina moderna. (Rodríguez, 1996, pp. 82-83)*

Por otro lado, en cada país, la EDJA tiene una organización curricular y una estructura específica de acuerdo a las normativas vigentes, que se traduce en distintos niveles de institucionalización. Sin embargo, un rasgo común en la región es que históricamente ha tenido un lugar compensatorio que se acentúa cuando las crisis socioeconómicas se agudizan. Si bien las causas del abandono escolar son disímiles y no es objeto de este artículo su análisis, lo cierto es que en general se encuentra relacionado con la vulneración de los derechos sociales y, en este sentido, a la escasa o poco eficiente acción del Estado en materia de política social.

En la mayoría de los países de la región, la educación se encuentra garantizada en las Constituciones, junto con la ratificación de Pactos y Tratados internacionales que confieren un marco de obligaciones para respetar, garantizar y efectivizar el ejercicio del derecho a la educación. Particularmente, el Pacto Internacional de Derechos

Económicos, Sociales y Culturales del año 1966 (PIDESC)<sup>4</sup> que establece en el artículo 13 que:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen **el derecho de toda persona a la educación** en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y **debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales**. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la **enseñanza secundaria técnica y profesional**, debe ser **generalizada y hacerse accesible a todos**, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; d) Debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; e) Se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente.

3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas, siempre que aquéllas satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza, y de hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 y de que la educación dada en esas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado. (El resaltado es nuestro).

Por su parte, y para la región de las Américas, el Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales, Culturales (DESC), conocido como Protocolo de San Salvador<sup>5</sup>, refuerza el componente de obligaciones para los Estados y en su artículo 13 reconoce el derecho a la educación, con similar alcance al PIDESC. Es decir, de manera clara los Estados en América Latina se han comprometido con obligaciones específicas en el reconocimiento, respeto y garantías del derecho de cada persona a la educación. En concordancia, los Estados firmantes están obligados al menos a garantizar el contenido mínimo de los derechos sociales, no pudiendo justificar su incumplimiento por falta de recursos, asegurando como base ineludible de cumplimiento, los niveles esenciales de estos derechos hasta llegar a la satisfacción plena del derecho en cuestión. En el caso del Sistema Interamericano, el

<sup>4</sup> El PIDESC fue adoptado y abierto a la firma de los Estados el 16 de diciembre de 1966 y entró en vigencia el 3 de enero de 1976. Hasta la fecha ha sido ratificado por más de 160 países. Junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Económicos conforma la Carta Internacional de Derechos Humanos y que se complementa con los Pactos y Tratados del sistema interamericano de Derechos Humanos (SIDH) para la región de las Américas, bajo coordinación de la Organización de Estados Americanos (OEA).

<sup>5</sup> El Protocolo de San Salvador fue aprobado en 1988, entró en vigor en 1999 y a la fecha, 19 países lo han ratificado.

mecanismo de monitoreo del cumplimiento de las obligaciones estatales, que es el Grupo de Trabajo para el análisis de los informes nacionales previstos en el Protocolo de San Salvador (GTPSS) adoptó un sistema de indicadores de progreso que dan cuenta del alcance de las respuestas estatales<sup>6</sup>. Entre otros indicadores, se ha incorporado uno específico de EDJA que es el siguiente: *Cobertura de programas destinados a Educación de Primera Infancia y Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) por zona de residencia (urbano/rural)*, el que debe ser presentado con datos de acuerdo a edad, nivel socioeconómico, género y pertenencia a pueblos originarios y afroamericanos. Le siguen otros indicadores específicos de resultado que es la *Tasa neta de cobertura educativa por niveles de enseñanza (educación primera infancia hasta EDJA)*, como también *Porcentaje de adolescentes no escolarizados* y el *Número medio de años de escolaridad completados por sexo, grupos de edad (perfil educativo y adultos), etnia/raza, área geográfica, quintiles de ingreso*, entre otros. Es decir, existe un seguimiento específico respecto al derecho humano a la educación, pero en particular hacia la EDJA, lo que no solo obliga a los Estados a rendir cuentas, sino que cada tres años que se presentan informes, el GTPSS, mide la progresividad en el cumplimiento de dichas obligaciones. Las observaciones de este órgano a cada Estado constituyen acciones concretas a adoptar, pero además son herramientas específicas, para organizaciones de la sociedad civil y personas titulares de derechos, para reclamar el cumplimiento de las obligaciones que abarca el conjunto de derechos sociales.

Dada las características intrínsecas del derecho a la educación, en tanto DESCAs, es un derecho relativo a las condiciones sociales y económicas vinculadas a la dignidad de la persona (salud, trabajo remunerado, vivienda, ambiente saludable), y en este sentido son universales, irrenunciables, intransferibles, indivisibles e interdependientes, por lo que cada Estado debe reconocer, respetar y garantizar de manera conjunta derechos civiles y políticos (DCyP) junto con DESCAs<sup>7</sup>. En el campo educativo, estas obligaciones se deben traducir en el diseño e implementación de políticas públicas integrales (Levy y Rodríguez, 2015) fundamentadas en los principios y estándares centrales de derechos humanos (Abramovich, 2021).

Al respecto, adquiere especial relevancia la necesidad de diseños curriculares que incluyan un enfoque interseccional (Crenshaw, 2012) que identifica la existencia de grupos históricamente oprimidos a los que las desigualdades estructurales y dinámicas institucionales afectan y obstaculizan el ejercicio de sus derechos humanos, experimentando injusticias sistemáticas. Solo a partir de un enfoque multidimensional se pueden comprender las diversas dimensiones simultáneas que constituyen la discriminación. En tal sentido, el Comité de la CEDAW (Convención contra la discriminación de la mujer) de Naciones Unidas, ha definido a la interseccionalidad como un:

*concepto básico para comprender el alcance de las obligaciones generales de los Estados Partes en virtud del artículo 2. La discriminación de la mujer por motivos de sexo y género está unida de manera indivisible a otros factores que afectan a la mujer, como la raza, el origen étnico, la religión o las creencias, la salud, el estatus, la edad, la clase, la casta, la orientación sexual y la identidad de género. La discriminación por motivos de sexo o género puede afectar a las mujeres de algunos grupos en diferente medida o forma que a los hombres. Los Estados partes deben reconocer y prohibir en sus instrumentos jurídicos estas*

<sup>6</sup> Los informes nacionales y las observaciones finales del GTPSS en base a indicadores se encuentran disponibles en: <https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/>

<sup>7</sup> Conforme lo previsto en el artículo 5, Programa de Acción de Viena, Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Viena, Junio 1993

*formas entrecruzadas de discriminación y su impacto negativo combinado en las mujeres afectadas. También deben aprobar y poner en práctica políticas y programas para eliminar estas situaciones y, en particular, cuando corresponda, adoptar medidas especiales de carácter temporal (...).* (Comité CEDAW, 2010, p. 18)

Posteriormente el Comité ha solicitado en su Observación General N° 39 sobre los derechos de las mujeres y niñas indígenas, que se adopte un enfoque interseccional por el cual los Estados garanticen sin demora:

*una educación de calidad que sea inclusiva, accesible y asequible para todas las mujeres y las niñas Indígenas, incluidas aquellas con discapacidad. Los Estados deben eliminar los obstáculos y proporcionar recursos e instalaciones adecuadas para garantizar que las mujeres y las niñas Indígenas con discapacidad tengan acceso a la educación. Los Estados deben garantizar la disponibilidad de una educación sexual adecuada a la edad, basada en la investigación científica.* (Comité CEDAW, 2022, p. 21)

Entre otras particularidades que presenta la EDJA, la menos visible se vincula con el ejercicio interdependiente del derecho al cuidado, que es el derecho a cuidar, a ser cuidado y al autocuidado (Pautassi, 2007, p.18). Se trata precisamente de un derecho que se encuentra reconocido en todos los Pactos y Tratados Internacionales, ya que garantizan la protección de la sostenibilidad de la vida. El cuidado incluye usualmente a todas aquellas actividades y tareas fundamentales que se requieren para garantizar la existencia y reproducción de la vida y de cada persona, aportando los bienes físicos y simbólicos que permiten la vida en sociedad. Como se trata de un trabajo, el que puede ser remunerado o no remunerado (Rico y Marco Navarro, 2021) se manifiesta de dos maneras: como i) cuidado directo de personas, como alimentar(se), higienizar(se), socialización primaria; ii) el cuidado indirecto, que incluye el suministro de las precondiciones en que se realiza el cuidado (limpieza, preparación de alimentos, compra de útiles escolares) y la gestión del cuidado (coordinar horarios, realizar traslados a centros educativos y a otras instituciones) y que permite atender las necesidades de las personas dependientes, por su edad o por sus capacidades (niñas, niños y adolescentes; personas mayores, enfermas o con discapacidades) y también de las personas que podrían auto-proveerse dicho cuidado, como el caso de los varones adultos (Pautassi y Rodríguez Enríquez, 2022).

Estas situaciones que hacen a la sostenibilidad de la vida, y en ella de las personas, su disponibilidad y garantía operan como un elemento central a la hora de desarrollar una trayectoria educativa. En el caso de los niños y niñas, a quienes se les debe reconocer centralmente el derecho a ser cuidados, obligaciones que recaen sobre ambos progenitores, en muchos casos no han podido ejercer este derecho, particularmente quienes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad. Por otro lado, las responsabilidades de cuidado se han asignado centralmente a las mujeres, con la consiguiente recarga de tareas, de tiempo y sin disponer en general de infraestructura adecuada para ello, y sin que los padres varones asuman sus obligaciones. Aún más grave es la situación de las adolescentes, sobre quienes recae parte de la carga de trabajo de cuidados de sus hogares, sin que puedan ejercer su derecho a cuidarse y a ser cuidadas, con fuerte impacto en sus trayectorias educativas. Esta realidad generalmente es invisibilizada, ya que al ser un trabajo, que en general es no remunerado y lo asumen las mujeres en el hogar, insume tiempo y energía, y se inicia durante las infancias. La particularidad es que este trabajo centralmente delegado en las niñas va a ser desempeñado a lo largo de toda su vida. Rico y Trucco (2014) analizan las encuestas de uso del tiempo para seis países de América Latina estimando las horas semanales dedicadas por niños y niñas de 12 a 18 años al trabajo doméstico no remunerado. Los resultados evidencian que, en Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México y

Uruguay, las adolescentes mujeres que no estudian y tampoco son asalariadas, dedican 18 horas semanales a labores domésticas, mientras que sus pares varones le dedican menos de seis horas. Se trata de la definición frecuente de jóvenes “ni-ni” (ni trabajan, ni estudian) sin embargo nada más alejado de la evidencia, ya que estas jóvenes están cuidando. Además, las mujeres adolescentes trabajan más intensamente en el hogar en número de horas que los varones, independientemente de si se encuentran estudiando o insertas en el mercado laboral. Este hallazgo confirma aquella situación que se va a reiterar cuando las mujeres alcanzan la vida adulta que es que el ingreso al trabajo remunerado no les alivia la carga de las responsabilidades domésticas y de cuidado (Rico y Trucco, 2014, p. 60).

Del mismo estudio se desprende que, en el caso de los varones que se han desvinculado del sistema educativo formal por diversas razones, tienen mayores posibilidades de remediar, cuanto menos parcialmente, la falta de terminalidad educativa formal con la inserción en el mercado de trabajo. Entre otras razones, porque las responsabilidades de cuidado no les afectan, ya que en general, no las asumen activamente. Sin embargo, las mujeres que fueron madres en su adolescencia tienen mayores dificultades para terminar sus estudios, lo que también se traduce en una inserción laboral menos beneficiosa (Rico y Trucco, 2014).

En consecuencia, resulta relevante también la interdependencia del cuidado con el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, que son centrales para el ejercicio de una vida autónoma, en especial para las mujeres. La inclusión de currículas y programas educativos transversales que incorporen educación sexual integral resultan ineludibles y necesarias a lo largo del todo el ciclo educativo, las que deben responder a un enfoque de género, derechos humanos y ser respetuosas de los derechos culturales de las juventudes.

Las evidencias presentadas respecto al vínculo del cuidado con la educación y el trabajo remunerado no pueden desconocerse, y mucho menos invisibilizarse a la hora de diseñar políticas educativas y de inclusión social para jóvenes y personas adultas. En igual sentido, los Estados se encuentran obligados a respetar, proteger y garantizar en igualdad de condiciones los derechos civiles, políticos y los DESC, que constituye una de las deudas más importantes de las democracias para con las mujeres, las mujeres jóvenes y las diversidades sexo-genéricas. La EDJA no solo ha invisibilizado el enfoque de género y derechos humanos, sino que su impacto en términos de inclusión social y laboral continúa siendo estudiado como un tema de menor relevancia que el nivel secundario “regular”.

### 3. La contraprestación educativa. De la coyuntura a la naturalización

Las reformas educativas implementadas durante los años noventa en casi todos los países de la región se basaron en la misma estrategia programática, aunque no necesariamente en todos se presentó como un programa integral de transformación educativa (Suasnábar, 2017). Si bien tuvieron la misma orientación, no alcanzaron los mismos resultados dadas las características e historias disímiles del sistema educativo de cada país. El rasgo distintivo de este proceso reformista ambicioso se basó en un diagnóstico derivado de las ideas económicas del Consenso de Washington que apuntaron hacia el mejoramiento de la calidad, la privatización y arancelamiento, la descentralización y la evaluación como mecanismos de eficiencia económica y de

rendimiento, relegando a un plano formal la cuestión del derecho a la educación y las condiciones concretas para su ejercicio.

Todavía más ausente estuvo un enfoque de género y diversidades. Por entonces, los Estados, a pesar de los discursos oficiales relativos a mejorar el sistema, han hecho poco por ampliar los niveles de acceso y participación en los sistemas educativos, situación que, sumada a las crisis económicas, derivó en niveles importantes de abandono escolar. Estas personas fueron quienes se transformaron en la matrícula real y potencial de la EDJA cuyo regreso al sistema, en algunos casos, se produjo años después a partir de políticas educativas para la modalidad, así como también a partir de la participación en programas sociales. Por ejemplo, en el caso argentino, los porcentajes ilustran este regreso al sistema, pero en la EDJA se produjo en la etapa posterior a la crisis de fin de siglo XX: “la matrícula creció un 51% entre 1998 y 2011, contra un 17 % de aumento en la secundaria común. Y entre 2008 y 2014, un 20 %, frente a un 10 %, respectivamente” (Finnegan, 2016, p. 33)<sup>8</sup>. Ahora bien, los jóvenes y adultos regresan al sistema educativo por diferentes motivos personales, pero también a partir de políticas educativas o laborales que estimulan que esto suceda. Una de estas estrategias la conformaron los Programas de Transferencia Condicionada de Ingresos (PTCI) que incluyen componentes educativos entre sus condicionalidades.

Gran parte de los programas sociales implementados en América Latina desde los años noventa, constituyen una modalidad de intervención estatal para atender a las poblaciones en situación de pobreza/desocupación garantizando un mínimo de ingresos económicos y cuya principal característica es el establecimiento de contraprestaciones para la recepción de la transferencia monetaria. Algunos programas incluyen también, transferencias “en especie”, es decir alimentos y útiles escolares, dado que en general los PTCI tienen como unidad de intervención el grupo familiar (Levy, 2021, pp. 34).

Sirva como ejemplo el caso del Bolsa Familia (Brasil), Oportunidades (México) y la Asignación Universal por Hijo/a para protección social (AUH-Argentina), que han trascendido por la masividad e impacto. El primero (el más grande de la región en cuanto a cobertura) fue creado en 2003 con el objeto de incluir a familias en situación de pobreza o extrema pobreza y ampliar el acceso a los servicios de educación y salud, mientras que el segundo, creado en 1997, bajo la denominación de Progresá (Programa de Educación, Salud y Alimentación) y atendía únicamente a las poblaciones rurales, extendiéndose a las poblaciones urbanas recién en 2001. En el caso de la AUH en Argentina, fue creada en 2009 a partir de la confluencia de anteriores programas y concentrando la condicionalidad en las mujeres en su condición de madres.

En términos conceptuales, las contraprestaciones son medidas destinadas a la población desocupada para lograr el reingreso al mercado laboral, poniendo énfasis en el realizar “algo útil” para la sociedad como condición para recibir la transferencia. Se trata de programas con un componente punitivo que condiciona el ejercicio del derecho –al trabajo, a la educación, a la salud de acuerdo al caso- al cumplimiento de dichas actividades, recayendo la responsabilidad sobre su situación en las personas. Los PTCI explicitan 3 aspectos de las políticas de intervención sobre la desocupación: “i) la deconstrucción de la relación entre transferencia monetaria y derecho, ii) la interpelación a los desempleados a comportamientos más “activos” respecto de la

---

<sup>8</sup> Los datos corresponden a los anuarios estadísticos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de calidad educativa del Ministerio de Educación de la Nación de Argentina (Ministerio de Educación, 2014).

búsqueda de empleo; y iii) la moralización de la asistencia mediante la obligación a trabajar recuperando viejos tópicos de la ética puritana” (Grondona, 2007, p. 7).

En tal dirección, se han esgrimido diversos argumentos con respecto a las condicionalidades. En primer lugar, desde los organismos de asistencia crediticia, como Banco Mundial o Banco Interamericano de Desarrollo, ponderan que constituyen un factor central para terminar con la trasmisión intergeneracional de la pobreza y con ello dotar de elementos que fortalezcan el “capital humano”. En contrapunto, se relacionan a las condicionalidades como “oportunidades” para identificar déficit en la cobertura educativa o sanitaria (Voria, 2019). Por último, Arcidiácono (2017) y Straschnoy (2017) sostienen que las condicionalidades operan como esquemas de legitimación y justificación de las transferencias de ingresos en países donde el trabajo (en tanto asalariado y formal) ocupa un lugar material y simbólico de relevancia.

A modo de ejemplo, recuperamos en pocas líneas lo que ocurrió en el caso de Argentina respecto de las contraprestaciones y la EDJA, siendo esta última una modalidad educativa que desde principios del siglo XXI comenzó a ocupar un lugar en la agenda de la política social como dispositivo de contraprestación en los PTCI, permitiendo a las y los destinatarios iniciar y/o finalizar los estudios primarios y secundarios, así como realizar trayectos de formación profesional, lugar que mantuvo más allá de los sucesivos cambios de gobierno en los países de la región (Levy, 2019).

### ***El caso argentino***

En la Argentina, el sistema educativo está organizado en 5 niveles: inicial (hasta los 5 años), primario (6 o 7 años según la provincia), el secundario (5 o 6 años, según la provincia) el nivel terciario/universitario y el nivel de posgrado. Desde que los niños y las niñas tienen 4 años hasta finalizar el nivel secundario, la asistencia es obligatoria. Es decir, son 15 años de obligatoriedad escolar, modificación que fue introducida a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26206/ 2006). Cabe aclarar que hasta el año 2006, la obligatoriedad alcanzaba solo hasta el nivel primario o básico. A su vez, el sistema educativo argentino tiene 8 modalidades que atraviesan transversalmente los niveles: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de Libertad y educación domiciliaria y hospitalaria (LEN, art. 17). Es decir, en el caso de la EDJA, existen ofertas de nivel primario y secundario para jóvenes y adultos que tienen formatos y contenidos curriculares que se diferencian de la oferta regular del nivel. Generalmente, a esta modalidad concurren sectores de la población vulnerados en otros derechos (trabajo, salud, vivienda o alimentación) como es el caso antes mencionado de los destinatarios de PTCI. Sin embargo, también asisten jóvenes que abandonan la escuela por ofertas de trabajo más redituables, pero de corto alcance, por ejemplo, el trabajo en zonas petroleras o mineras ubicadas en la Patagonia o en el noreste del país.

A partir de la sanción de la LEN, la EDJA de nivel secundario experimentó una etapa de expansión porque la normativa introdujo modificaciones en la oferta que le dieron mayor flexibilidad horaria y curricular (aprobación modular y no anual de materias, horarios matutinos y en lugares cercanos a sus hogares). Este cambio favoreció la participación de organizaciones populares en la implementación de propuestas formativas con anclaje territorial, y promovió la creación programas a término para abordar problemas coyunturales (alfabetización, por ejemplo). También se sancionaron las leyes de Educación Técnico-Profesional N° 26.058/2005 que fomentó

la articulación de la EDJA con el mundo del trabajo y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/2005 que ubicó a la modalidad como una de las once prioridades presupuestarias del sistema.

La EDJA comenzó a formar parte de las contraprestaciones de los PTCI en 2002, antes de la sanción de dichas leyes, y continuó así hasta estos últimos años variando los formatos (algunos más escolarizados que otros) otorgando credenciales de finalización de estudios formales de nivel primario y secundario. Los programas de transferencia monetaria condicionada que adquirieron mayor masividad fueron el Plan Jefas y Jefes de Hogar desocupados (2002), Seguro de Capacitación y Empleo (2008), Argentina Trabaja (2010), Ellas Hacen (2013), Hacemos Futuro (2018) y Potenciar Trabajo (2020). En la casi totalidad de estos PTCI (excepto Argentina Trabaja) la contraprestación educativa ha sido obligatoria, por lo cual para recibir la transferencia necesariamente había que asistir a los espacios de la EDJA, pues de lo contrario, podría darse de baja la participación sin previa notificación.

Estos programas, así como las reformas regulatorias, tuvieron impacto positivo en el acceso al sistema educativo de jóvenes y adultos ampliando la matrícula, elaborando materiales de enseñanza y apoyo al aprendizaje para la modalidad. También se adaptaron los diseños curriculares a las necesidades de formación de los destinatarios e implementaron circuitos de formación docente específica (y gratuita) desde el Estado. Esto último es diferente en países como Chile donde los cursos de perfeccionamiento deben ser aprobados por el Centro de Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación y luego son ofertados a través del mercado público.<sup>9</sup> (Acuña Collado, 2022).

Cabe señalar que el Plan FinEs (Finalización de Estudios Secundarios) implementado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2008, en el marco del artículo 138 de la LEN que estableció los Programas Transitorios a término, posibilitó un impulso importante en términos de matrícula y expansión territorial no sólo a la EDJA sino también a los PTCI. El Plan FinEs tuvo alcance nacional, con ofertas educativas flexibles basadas en una estructura curricular modular acorde a las necesidades de los y las destinatarias, otorgando certificaciones parciales y acreditando saberes laborales. Rodríguez (2021) sostiene que una de las cuestiones más interesantes del Plan es que quebró la lógica escolar tradicional (de la que fueron “expulsados” estos jóvenes y adultos) a la vez que recuperó elementos de la educación popular. Se crearon centros educativos en cooperativas, sindicatos, parroquias, clubes, universidades nacionales y organismos estatales como ministerios y municipios que facilitaron iniciar, continuar y/o finalizar la educación secundaria a las personas que así lo desearan, formaran parte o no de algún PTCI (Muniagurria Arriete, 2016).

Sin embargo, y más allá de los avances concretos mencionados, desde el enfoque de Derechos Humanos, identificamos en los PTCI que incluyeron a la EDJA cierta contradicción o tensión vinculada a contraprestar con un derecho. En este sentido, cabe preguntarse ¿por qué aquellas personas que no han podido estudiar, en los PTCI pueden hacerlo sujetos a condiciones o medidas coercitivas, reeditando la condición de persona desaventajada que necesita asistencia del Estado?, ¿no es el Estado el que por ausencia u omisión quien no garantizó el ejercicio del derecho a la educación de estas personas y ahora los interpela por esa situación? ¿Existen otras maneras de ejercer este derecho por fuera de las condicionalidades? ¿Por qué no se garantiza el ejercicio

---

<sup>9</sup> Mercado Público es una plataforma electrónica donde los organismos del Estado chileno compran y ofertan servicios y productos.

de otros derechos sociales de manera interdependiente? La supuesta neutralidad en términos de género no solo atenta contra el ejercicio de derechos de las mujeres, sino pedagógicamente es excluyente. Estas son algunas de las preguntas que surgen cuando analizamos desde un enfoque de derechos y de género los PTCI.

Por otra parte, en el caso argentino donde se desarrollaron políticas de EDJA por dos décadas aproximadamente, y si bien se fueron adecuando curricularmente, el enfoque de género y diversidades sexuales no fue incorporado, tanto a nivel curricular como tampoco se buscó adaptar los requisitos y las contraprestaciones a las situaciones particulares, principalmente de aquellas mujeres con responsabilidades de cuidado. Es decir, se trató de una política pública orientada a atender la problemática de la terminalidad educativa incompleta de personas jóvenes y adultas, que en el caso de las mujeres no consideró estrategias orientadas a fortalecer su autonomía. La falta de consideración del cuidado resulta cuanto menos un sinsentido, sobre todo si tomamos en consideración que las razones de la expulsión del sistema educativo, en muchos casos fueron por asumir trabajo de cuidado no remunerado. Pero todavía más grave, no garantiza el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad y no discriminación.

#### 4. Conclusiones: el retorno presente

América Latina atravesó dictaduras y crisis socioeconómicas que dejaron deudas económicas, políticas, sociales y educativas de las que aún no hemos logrado recuperarnos. El peso de la deuda externa, el impacto de las crisis mundiales, las dictaduras y el avance de las nuevas derechas, junto con las recomendaciones de los organismos de crédito internacional para superar la desocupación y el abandono escolar –en base de reformas sectoriales estandarizadas–, muestran una cartografía social y política heterogénea a nivel regional, nacional y al interior de los países. Sobre estos temas se edifican desafíos complejos que se articulan en una agenda aún no consolidada y que demanda con urgencia respuestas con enfoque de género y derechos humanos.

Las persistentes brechas de género a nivel regional, donde los mayores logros educativos de las mujeres contrastan con la falta de ejercicio de una autonomía plena, tanto física, económica y política alertan en este sentido. La tasa de participación laboral de las mujeres se incrementó lentamente en el período comprendido entre 2001 y 2019, sin embargo, con la pandemia el retroceso fue gravísimo –estimado en 18 años de retroceso– (CEPAL, 2023, p. 22). Si bien desde 2022 se registra una recuperación, con un incremento de 4,3 puntos porcentuales desde 2020 hasta el 51,9 % en 2022, todavía una de cada dos mujeres se encuentra excluida del mercado de trabajo. En cambio, esta relación entre los varones se encuentra estable y afecta a uno de cada cuatro varones. Tal como fue señalado a lo largo del análisis, estas condiciones de inserción en el mercado laboral contrastan con los avances en años de escolaridad alcanzados por las mujeres, inclusive sobrepasando el promedio de años de educación que alcanzan los varones (CEPAL, 2023, pp. 22). Reiteradamente las responsabilidades de cuidado concentradas en las mujeres son la base de la injusta división sexual del trabajo en este continente, la que permanece invisibilizada, tanto en el ámbito educativo como de políticas sociales.

Este artículo abordó algunos problemas y desafíos en el campo de la inclusión social, planteando la necesidad de políticas públicas integrales con enfoque de género en la EDJA, pero que pueden ser pensadas para la educación en general. La educación es un derecho social y “un derecho llave” para el ejercicio de otros derechos (Tomasevski,

2002) lo que también tiene impacto en los procesos de inclusión social, aunque no significa, *per se*, que los resuelva. Las persistentes cifras de pobreza y exclusión social, que afectan de manera interseccionadamente a niños, niñas y adolescentes, mujeres, poblaciones indígenas y rurales dan cuenta del límite que han alcanzado los PTCI como principal instrumento de política social. Solo en la medida que se diseñen e implementen políticas integrales, con enfoque de derechos humanos y que incluyan la perspectiva de género e interseccional, se podrán revertir las asimetrías generadas en el contexto regional.

La evidencia presentada refuerza la necesidad de un Estado presente que desarrolle políticas que se sostengan en el tiempo, de lo contrario el retorno a escenarios de crisis continuará siendo recurrente, debido a que las soluciones son parciales y coyunturales. En este sentido, los PTCI son herramientas para enfrentar las crisis y no una solución, en tanto contribuyen a sostener la supervivencia familiar a la vez que contienen los conflictos sociales. El desafío es cómo salir de este modelo de resolución de los problemas y pasar a otro cuyos cimientos se basen en garantizar el ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, con enfoque de género y diversidades.

Entendemos que la EDJA aún está lejos de resolver los problemas complejos que la atraviesan como circuito diferenciado y compensatorio mientras la desigualdad social siga siendo un núcleo crítico en la región. La escuela refleja las injusticias sociales en las aulas a través de quienes las habitan, docentes y estudiantes de cualquier nivel y modalidad, que en la interacción ponen en juego saberes, subjetividades, estereotipos y expectativas que responden a su experiencia social. El compromiso es desarrollar el pensamiento crítico para problematizar los estigmas meritocráticos y excluyentes del discurso hegemónico que naturalizan las injusticias y profundizan las brechas de género con impacto interseccional.

En el caso de la EDJA, más allá del valor de las credenciales educativas y la transferencia de ingresos, se deben promover procesos de transformación que efectivamente incorporen un enfoque de género y derechos humanos, respetuosos de las pertenencias y diversidades culturales. Será la única manera que permita salir de la lógica de retornos ausentes basada en esquemas de intervención que recurren a los mecanismos de contraprestación, que como analizamos, mostraron su límite. No se trata de sumar desafíos sino de cumplir con obligaciones.

## Referencias

- Abramovich, V. (2021). Los derechos humanos en las políticas públicas. En L. Pautassi y F. Marco Navarro, *Feminismos, cuidados e institucionalidad. Homenaje a Nieves Rico* (pp. 375-392). Fundación Medife Edita.
- Abramovich, V. y Pautassi, L. (2009). El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. En V. Abramovich y L. Pautassi (Eds.), *La revisión judicial de las políticas sociales* (pp. 279-340). Del Puerto editores.
- Acuña Collado, V. (2022). Necesidad de formación de profesores de educación de adultos en Chile: contrastes desde la experiencia. En V. Acuña Collado y R. Catelli (Eds.), *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (pp. 255-269). Nueva Mirada.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Paidós.
- Arcidiácono, P. (2017). Arreglos institucionales y márgenes de acción de las burocracias en la «seguridad social no contributiva»: un recorrido por la Asignación Universal por Hijo.

- En P. Arcidiácono y C. Zibecchi (Eds.), *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorios* (pp. 111-140). Biblos.
- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. CREFAL.
- CEPAL. (2023). *Panorama social de América Latina*. Naciones Unidas.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres de color. En R. Platero (Ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Ediciones Bellatierra.
- Comité CEDAW. (2010). *Recomendación general N° 28 relativa a las obligaciones básicas de los Estados partes de conformidad con el artículo 2 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Naciones Unidas, Ginebra, diciembre 2010.
- Comité CEDAW. (2022). *Recomendación general núm. 39 (2022) sobre los derechos de las mujeres y las niñas Indígenas*. Naciones Unidas, Ginebra, octubre 2022.
- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. *Encuentro de Saberes*, 6, 33-42.
- Grondona, A. (2007). *El workfare en la Argentina. Las vicisitudes de la traducción*. XXVIII International Congress of the Latin American Studies Association. Montreal, Canadá.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Levy, E. (2019). Educación de jóvenes y adultos en Argentina. Historia reciente, sujetos, coyuntura y desafíos. *Educação. Porto Alegre*, 42(3), 377-386. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.33928>
- Levy, E. (2021). Formación de trabajadores, sistema educativo y políticas públicas. La Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina en los primeros 20 años del siglo XXI. *Revista Trabalho Necessário*, 19(40), 31-53. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50887>
- Levy, E. y Rodríguez, L. (2015). La educación, las políticas públicas y la constitución de sujetos en la última década. *Espacios de Crítica y Producción*, 51, 3-12.
- Ministerio de Educación. (2014). *Anuario estadístico educativo*. DINIECE.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Muniagurria Arriete, J. (2016). *Análisis descriptivo del Plan FinEs como herramienta de inclusión educativa para adultos*. III Jornada de Formación Docente y I jornada sobre las prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Quilmes, Buenos Aires.
- Pautassi, L. (2007). *El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos*. CEPAL. Unidad Mujer y Desarrollo
- Pautassi, L. (2021). La agenda de género a nivel regional: prácticas, enfoques y estrategias. En M. Herrera, N. De La Torre, y S. Fernandez (Eds.), *Tratado de géneros, derechos y justicia* (pp. 21-40). Rubinzal Culzoni.
- Pautassi, L. y Rodríguez Enriquez, C. (2022). La invisibilización social y política del cuidado en la política social. En G. Gamallo (Ed.), *De Alfonsín a Macri democracia y política social en argentina (1983- 2019)* (pp. 459-496). Eudeba.
- Pinto Contreras, R. (2022). Actualización conceptual y metodológica de la posibilidad de la educación entre adultos. En V. Acuña Collado y R. Catelli (Eds.), *Educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas* (pp. 32-79). Nueva Mirada ediciones.
- Ravecca, P. (2022). *Gender ideology and the intersectional politics of the far right in Latin America*. The Global Network on Extremism and Technology (GNET).

- Rico, M. y Marco Navarro, F. (2021). La agenda pública de los cuidados en América Latina. Recorrido e interrogantes para una nueva estrategia. En E. Acosta (Ed.), *Crisis de cuidados, envejecimiento y políticas de bienestar en Cuba* (pp. 35-68). Universidad Sergio Arboleda.
- Rico, M. y Trucco, D. (2014). *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*. CEPAL.
- Rodríguez, L. (1997). Pedagogía de la liberación y educación de adultos. En A. Puigrós (Ed.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* (pp. 289-320). Galerna.
- Rodríguez, L. (2003). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En A. Puigrós (Ed.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)* (pp. 259-284). Galerna.
- Straschnoy, M. (2017). Análisis evaluativo de las condicionalidades de la Asignación universal por hijo. *Política y Cultura*, 47(6), 143-164.
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 112-135.  
<https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista del IIDH*, 36, 15-38.
- Voria, M. (2019). Paradojas del Programa Ellas Hacen en torno a la violencia de género y la cuestión del cuidado. En L. Pautassi (Comp.), *La agenda emergente de las políticas sociales: movilidad urbana, cuidado y violencia de género* (pp. 193-226). Biblos.

## Breve CV de las autoras

### Esther Levy

Doctora en Educación, Magister en Políticas Sociales, Especialista en Gestión y Planificación de Políticas Sociales y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora regular de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA/UACO). Investigadora Grupo Interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas. Especialista en temas de Educación de Adultos, Trabajo y Política Social. Email: [estherlevy01@gmail.com](mailto:estherlevy01@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3124-0085>

### Laura Pautassi

Abogada (UNC) Especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (UBA), Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Derecho Social. Investigadora Principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales Ambrosio Gioja, Facultad de Derecho (UBA). Directora del Grupo Interdisciplinario Derechos Sociales y Políticas Públicas ([www.dspp.com.ar](http://www.dspp.com.ar)). Presidenta del Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA). Sus principales áreas de trabajo son: derechos económicos, sociales y culturales (DESC), enfoque de género y derechos humanos, políticas sociales y bienestar, indicadores de medición de derechos, cuidado y políticas públicas. Email: [laurapautassi@derecho.uba.ar](mailto:laurapautassi@derecho.uba.ar)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7393-9006>



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

## “Están Esperando lo Mejor de Ti”: La Compleja Intersección de ser Mujer, Madre y Estudiante de Doctorado

### “They’re All Expecting the Best of You”: The Complex Intersection of Being a Woman, Mother and Doctoral Student

Mariana Andrea Durán Fontecilla <sup>\*,1</sup> y Carla Estefanía Vargas Valdés <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Viña del Mar y Universidad Santo Tomás, Chile

<sup>2</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile

#### RESUMEN:

En la actualidad, la reproducción de sesgos de género continúa generando desigualdades para las mujeres. En el caso de aquellas que son madres y deciden proseguir estudios universitarios, se ha observado una dificultad para armonizar ambos roles. Si bien existe literatura sobre la intersección maternidad y estudios universitarios, escasas son las investigaciones que abordan la maternidad en contextos de estudios doctorales en Chile. El propósito de esta investigación es comprender las experiencias de mujeres que son madres de niños y niñas en primera infancia, y que además cursan estudios doctorales en universidades chilenas. Para ello, se propone un estudio de tipo cualitativo, que incorpora la técnica de entrevistas semi estructuradas y un análisis temático. Los resultados refieren al complejo panorama económico que cursa una parte importante de las madres doctorandas durante el período de los estudios; la importancia que tiene el contar con redes de apoyo durante la crianza; un permanente intento por mantener el bienestar físico y mental, influido por las exigencias de múltiples tareas; y finalmente, los roles de género que perduran en el tiempo como una herencia socio-cultural que complejiza la situación de ser mujer, madre y doctoranda.

#### DESCRIPTORES:

Maternidad, Doctorado, Crianza, Género, Cuidados.

#### ABSTRACT:

Currently, the persistence of gender biases continues to generate inequalities for women. In the case of those who are mothers and decide to pursue university studies, difficulty has been observed in harmonizing both roles. Although there is literature on the intersection of motherhood and university studies, there is little research that addresses motherhood in context of doctoral studies in Chile. The purpose of this research is to understand the experiences of women who are mothers of boys and girls in early childhood and who are pursuing doctoral studies throughout the Chilean territory. To this end, a qualitative study is proposed, which incorporates semi-structured interviews and a thematic analysis. The results refer to the complex economic outlook that a significant part of doctoral student mothers face during this period of their studies; the importance of having support networks during upbringing; an ongoing struggle to maintain physical and mental well-being influenced by the demands of multiple tasks; and finally, gender roles that endure over time as a socio-cultural inheritance that complicates the situation of being a woman, mother and doctoral student.

#### KEYWORDS:

Motherhood, Doctoral students, Child rearing, Gender, Care.

#### CÓMO CITAR:

Durán Fontecilla, M. A. y Vargas Valdés, C. E. (2024). “Están esperando lo mejor de ti”: La compleja intersección de ser mujer, madre y estudiante de doctorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 81-97.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300081>

## 1. Introducción

A lo largo de la historia, los factores que afectan el ingreso, permanencia y aporte de las mujeres en la academia han sido precariamente visibilizados. Entre los múltiples elementos que inciden, existe uno asociado a los significados culturales y constructos simbólicos desde un punto de vista androcéntrico. Es decir, desde el hombre adulto, blanco y habilitado. En la actualidad, diversas organizaciones internacionales tales como la UNESCO (2019) y las Naciones Unidas (2023), responden a ello mediante la promoción de la igualdad de género, referida como un objetivo transversal y eje de las normativas y presupuestos de las instituciones mundiales. A lo anterior, se suman diversos movimientos sociales que pretenden aportar en la discusión sobre la inclusión y valoración de la mujer en diversas esferas de las cuales históricamente ha sido excluida (Colther, 2022). Ante todo, se espera lograr igualdad, equidad, no discriminación y eliminación de la violencia de género en todos los campos, entre ellos, el de la educación (Álvarez, 2024).

Ante este panorama, la educación en Chile ha progresado en el establecimiento de normativas con un enfoque de género. La perspectiva de género corresponde a una forma de comprender la realidad en base a la variable sexo, a los determinantes de género y sus manifestaciones en un contexto específico, mediante un análisis que aborda las relaciones en términos de desempeño de poder y acceso a recursos entre hombres y mujeres (Ministerio de Educación, 2017). Específicamente en Educación Superior, la Ley 21.369 apela a la no discriminación por género mediante la regulación de la violencia y el acoso. Si bien aquello tiene un alto valor, aún pueden detectarse desigualdades muchas veces minimizadas o invisibilizadas que dificultan el acceso o permanencia de las mujeres que desean proseguir estudios superiores y/o desarrollarse en la academia. Efectivamente, datos del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (2022), señalan que las mujeres enfrentan mayores barreras que los hombres para involucrarse en tareas de investigación científica, como también presentan mayor probabilidad de abandonarlas. Uno de los orígenes de aquella desigualdad, puede derivarse de la intersección que se produce al ser mujer-madre y estudiante. Particularmente madre de niños y niñas en primera infancia, por las características propias de dicha etapa. Es en esta condición, en donde se da la posibilidad de que surjan o aumenten las brechas y sesgos de género, a causa de la responsabilidad socialmente adjudicada a las mujeres en lo que respecta a roles de cuidado y trabajo doméstico (Acuña, 2021). Según Lagarde (2005), la condición de la mujer históricamente creada, la comprende como un ser social para los otros. Con “un deber ser femenino”. Estas tareas impuestas socialmente se adicionan a cualquier otra actividad que la mujer desee emprender como, por ejemplo, la continuidad de estudios o desarrollo profesional.

En base a lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo general comprender las experiencias de mujeres que son madres de niños y niñas en primera infancia, y que además cursan estudios doctorales en universidades chilenas. Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos: i) describir los procesos personales y profesionales que vivencian las madres de infantes mientras cursan estudios de doctorado, ii) conocer las dificultades y necesidades relacionadas al ser madre de niños y niñas hasta ocho años mientras se cursan estudios doctorales e iii) identificar los apoyos externos o fortalezas personales que aparecen o se refuerzan durante la experiencia de ser madre y doctoranda.

De este modo, se pretende profundizar en la intersección de roles mujer-madre-doctoranda para contribuir a los estudios con perspectiva de género en educación superior. Especialmente por ser una temática que ha sido escasamente abordada tanto en la literatura internacional como en Chile.

A continuación, el artículo dará cuenta de una revisión de la literatura a nivel internacional y nacional sobre el tema propuesto, para luego presentar la metodología, los principales hallazgos del estudio y su discusión. Para finalizar, se presentan las conclusiones de la investigación con algunas sugerencias que podrían aportar a las políticas de igualdad y equidad en las instituciones de educación superior y estudios de doctorado específicamente.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Roles de cuidados y crianza ¿igualdad de género?

En la región de Latinoamérica y el Caribe una de las dimensiones en las que se evidencia la desigualdad de género es la referente al cuidado de otros (Batthyány y Sánchez, 2020). Según indican los datos del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe de la CEPAL (2021), al realizar una comparación con los hombres, las mujeres dedican el triple de tiempo que ellos al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. Lo anterior, es confirmado por estudios en tiempos de pandemia Covid-19 que evidenciaron que la carga de trabajo doméstico y de cuidado recayó mayoritariamente sobre las mujeres, independiente de si estas mantenían responsabilidades profesionales adicionales o no (Araúz-Reyes y Stanziola, 2024; Cordero et al., 2024; Vuyk y Montanía, 2024). Es así como un importante número de mujeres asume una gran carga de trabajo no remunerado en el ámbito familiar, lo que puede tener una incidencia tanto en su desarrollo personal como profesional (Jiménez, 2024). Adjudicar mayormente tareas de cuidado y labores domésticas a las mujeres, visibiliza en ellas un tipo de pobreza pocas veces mencionada y discutida, la del tiempo. La pobreza de tiempo deriva en una sobrecarga mental y espacios limitados para el autocuidado y el ocio, siendo estas dos dimensiones fundamentales en el bienestar de las personas (Falú, 2023).

Este panorama no resulta alentador. Sobre todo, para aquellas mujeres madres que desean desarrollarse profesionalmente o avanzar en estudios académicos de posgrado y requieren de un concepto de crianza y de cuidado como una responsabilidad colectiva. Si bien es cierto que se ha avanzado en igualdad de derechos entre hombres y mujeres, aún subsisten algunos mandatos sociales de género diferenciados para el ejercicio de la maternidad y la paternidad (Arvizu, 2020). En este sentido, la estructura tradicional de sociedad, por un lado, promueve la participación de hombres en la vida pública y fuera del hogar, y, por otro, desalienta o dificulta a las mujeres el poder realizar labores fuera del hogar o iniciar carreras fuera de las áreas consideradas “femeninas” (Batthyány y Sánchez, 2020). Se enfrenta, por tanto, el desafío de entender que la relación familia-trabajo (o estudios) tiene importantes implicancias para la equidad social y de género, y no debe ser entendido simplemente como un “problema” que atañe a las mujeres dentro de su círculo privado (Guerrero et al., 2020; Hermosilla y Tórtora, 2022; Jiménez y Gómez, 2015).

Es necesario comprender que las poblaciones estudiantiles que participan en los espacios universitarios y que ejercen maternidad o paternidad no se eximen del cuidado ni de las prácticas sociales impuestas al mismo. Ante esto, cuando las instituciones de Educación Superior cuentan con mecanismos institucionales que brindan apoyo a estas

poblaciones, se aporta de manera significativa al bienestar de dichos y dichas estudiantes (Gámez Grijalva y Valenzuela, 2022). Como también evitan la renuncia o postergación de aspiraciones personales o profesionales, particularmente de algunas mujeres madres, quienes, ante la dificultad para sobrellevar una vida universitaria con niños y niñas a cargo, deciden esperar la adultez de sus hijos e hijas para iniciar sus estudios de posgrado (Morales-Román, 2015).

## ***2.2. Maternidad y estudios académicos doctorales***

A nivel internacional, los estudios que abordan la experiencia universitaria en paralelo a la maternidad destacan ciertas complejidades asociadas al desarrollo de ambos roles. Entre ellas, se menciona la aparición de sentimientos contrapuestos. Es decir, sensaciones placenteras como, por ejemplo, el privilegio, el triunfo y el orgullo, que se entremezclan con sensaciones displacenteras, tales como el sacrificio, la culpa y la frustración (Aitchison y Mowbray, 2013; Rodríguez et al., 2019; Schriever, 2021).

Otro aspecto que realza la literatura corresponde al uso productivo del tiempo y su distribución. Debido a la multiplicidad de tareas que deben afrontar las madres que cursan estudios doctorales, se ven en la obligación de replantear la organización horaria para que esta no afecte el propio rendimiento académico y el tiempo para compartir con sus hijos e hijas, lo que acaba por traducirse en verdaderos malabares para mantener el equilibrio entre las exigencias entre el hogar y la universidad (Cosciuc, 2021; Miller y Arvizu, 2016). En efecto, Benítez (2018) en su estudio sobre mujeres en la academia, plantea que aquellas que se enfrentaron a la maternidad tuvieron que buscar nuevas estrategias de utilización del tiempo que les permitiera compaginar las actividades de la universidad con las responsabilidades de crianza. En el caso de las mujeres que se embarazan durante el trayecto de los estudios doctorales, ellas atribuyen su éxito principalmente a recursos personales que se relacionan al uso del tiempo, como, por ejemplo, ser organizada y actuar con disciplina (Mirick y Wladkowski, 2019). Bitencourt y Andrade (2022) agregan que las madres estudiantes de doctorado se reprochan a sí mismas por no corresponder al ideal académico impuesto por la academia y mencionan una falta de participación de los padres en el cuidado de los hijos e hijas, sintiendo que aún se produce una sobrecarga social mayor para las mujeres respecto al desarrollo de esta tarea.

La literatura también indica que un reconocimiento de la dualidad de la carga de trabajo (ser madre-estudiante), por parte de las familias y de los supervisores de tesis, ayuda a visibilizar las multitareas que enfrentan las mujeres que son madres (Carter et al., 2013). Las madres doctorandas indican que la maternidad disminuye su productividad académica y afecta su carrera, y que si bien existen apoyos informales disponibles (flexibilidad, apoyo de pares, etc.), identifican una necesidad de apoyo formal respecto al cuidado infantil, ya sea subsidiado por las instituciones donde estudian o por el Estado. Además, señalan que algunas posiciones académicas se perciben como inalcanzables o poco atractivas para las mujeres madres de niños o niñas en edades tempranas (Mirick y Wladkowski, 2020).

Algunas prácticas de apoyo para madres doctorandas en ambientes universitarios tienen relación con disponer espacios adecuados y seguros para la lactancia, ubicados en puntos estratégicos dentro del campus universitario; proponer estrategias centradas en el cuidado de los niños/as, tales como permitir que los hijos/as puedan ingresar junto con su cuidador/a los espacios de enseñanza, o contar con beneficios económicos que permitan costear los servicios de cuidado mientras las madres

estudian; y por último, modificar las jornadas u optar por modalidades como las clases en línea cuando sea posible y necesario (Cortés et al, 2023).

En Chile, los estudios sobre la temática propuesta en este artículo son incipientes. Aun así, algunas investigaciones que exploran la maternidad en espacios universitarios señalan la existencia de tensiones propias del contexto académico que se entrecruzan con los quehaceres de la crianza y manutención de los hijos e hijas (Fuentes Ortega et al., 2024; Portilla-Saavedra et al., 2022). Además, se coincide en lo mencionado en los estudios internacionales respecto a la necesidad de reorganizar los tiempos, la importancia de las redes de apoyo y la utilidad de fortalecer el acompañamiento hacia las estudiantes madres por parte de las instituciones educativas universitarias (Valencia-Gálvez et al., 2022; Neumann et al., 2022).

### 3. Método

El presente estudio corresponde a una investigación de tipo cualitativa, de carácter exploratorio. Como señala Krause (1995), los métodos cualitativos son útiles cuando se quiere acceder a procesos que se caracterizan por ser subjetivos y cuando interesa la propia perspectiva de los actores sociales. Los datos fueron recolectados mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, las cuales corresponden a una guía de preguntas preestablecidas en donde el entrevistador tiene la libertad de introducir modificaciones a modo de precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández Sampieri, 2018). Además, estas entrevistas permiten comprender las vidas, experiencias o situaciones de las informantes a través de sus propias palabras (Robles, 2011), y comprender los fenómenos sociales que atraviesan un orden cultural de ideología patriarcal, desde una perspectiva de género (Flores, 1993).

El perfil de las participantes correspondió a mujeres chilenas o extranjeras residentes, que al momento del estudio se encontrasen cursando algún programa doctoral en universidades públicas o privadas en Chile y fuesen madres de niños o niñas en primera infancia (0-8 años). La muestra final correspondió a un total de doce mujeres madres doctorandas, de edades entre los 31 y 43 años (ver Cuadro 1), quienes fueron contactadas primeramente por un anuncio a través de redes sociales, y posteriormente por la técnica de bola de nieve. Cada una de las entrevistadas accedió de manera voluntaria y mediante firma de un consentimiento informado. Los datos fueron tratados de manera confidencial a modo de resguardar la privacidad de las participantes (Taylor y Bogdan, 1986).

La información obtenida fue analizada mediante el análisis temático de Braun y Clarke (2006), el cual refiere a un método para identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos, organizándolos y describiéndolos en detalle. Se registraron códigos a lo largo de todo el corpus de análisis, con especial atención en aquellas citas ejemplificadoras que sirvieran para realzar las voces de las protagonistas de este estudio. A medida que surgían temas, estos eran revisados sistemáticamente, para luego generar un mapa o figura comprensiva del análisis efectuado, observando la coherencia entre los elementos. Finalmente se definieron cuatro grandes categorías emergentes que representan de manera transversal lo expresado por las participantes. El proceso de codificación y categorización fue realizado y revisado por ambas investigadoras a modo de minimizar sesgos y velar por criterios de regulación del estudio (Cáceres, 2003).

**Cuadro 1****Datos generales de las mujeres participantes al momento del estudio**

Participante	Edad hijos/as	Ciudad	Universidad
P1	4	Santiago	Universidad Privada
P2	7	Talcahuano	Universidad Privada
P3	1	Antofagasta	Univ. del Estado
P4	11 meses	Valparaíso	Universidad Privada
P5	2	Santiago	Universidad Privada
P6	5	Santiago	Universidad Privada
P7	3 y 9	Valdivia	Universidad Privada
P8	2 y 4	Chillán	Universidad Privada
P9	4 y 13	Valparaíso	Univ. del Estado
P10	11 meses	Santiago	Universidad Privada
P11	5 y 7	Santiago	Universidad Privada
P12	7, 12, 20	Valparaíso	Universidad Privada

Nota. Elaboración propia.

## 4. Resultados

A continuación, los resultados de este estudio se presentan en cuatro categorías que emergen producto del análisis de las entrevistas con las participantes. Las categorías refieren al complejo panorama económico que cursan una parte importante de las madres doctorandas durante el período en que se cursa el doctorado; la importancia que se le adjudica al hecho de contar con diversas redes de apoyo, entre ellas, las familiares y académicas; un permanente intento por mantener el bienestar físico y mental influido por las exigencias de múltiples tareas; y finalmente, los roles de género, que se mantienen en el tiempo como una herencia cultural que complejiza la situación de maternar en paralelo a cursar estudios de doctorado.

### 4.1. Complejo panorama económico durante el período en que se cursa el doctorado.

Esta categoría refiere a la dificultad de contar con recursos suficientes para llevar a cabo estudios doctorales y mantener una familia con hijos o hijas. Entre las participantes, hay quienes cuentan con becas estatales o becas internas de cada universidad, sin embargo, también hay quienes deben costear los estudios con recursos propios. Los gastos asociados a la manutención de una familia con hijos e hijas en Chile son considerados altos por las entrevistadas, por lo que vivenciar un estado crítico financiero o al límite, parece ser una situación cotidiana para una parte importante de ellas.

*si yo tuviera que estar sola con las nenas y la beca, me muero. (P.7)*

*El coste económico es súper caro...mi esposo me dice a fin de mes, oye, me queda un riñón todavía por vender...me dice estamos pagando una carrera porque son como seis cientos mil que pagamos pura educación...entonces, eh, es súper complejo todo el tema. (P.8)*

Además, se suma la exigencia de algunos programas doctorales que determinan dedicación exclusiva durante los dos primeros años, refiriéndose con ello al hecho de no trabajar en forma paralela a los estudios. En este sentido, la gran parte de las mujeres participantes señala que necesitan de un apoyo extra en el sentido financiero, si no es una beca, deben recurrir a sus parejas o familiares más cercanos. Esta exigencia de no poder mantener un trabajo en paralelo al estudio es bastante criticada y cuestionada

por parte de las mujeres, quienes señalan la necesidad de formar parte del mundo laboral para complementar los ingresos de la beca o bien solventar todos los gastos en el caso más extremo de no contar con ella. Quienes no tienen becas del Estado o becas internas de cada institución, manifiestan gran dificultad y dependencia de otros para cubrir costes de la maternidad. Inclusive, han debido optar por programas doctorales que sí entreguen la posibilidad de laborar.

*hay que seguir trabajando para poder bancar la educación...si bien una situación óptima (sería) si uno se dedicara apenas a estudiar, pero ya, bueno, no es la realidad de todos, entonces hay que seguir trabajando. (P.5)*

Además de las necesidades básicas que se deben cubrir en una familia con niños o niñas, una de las mayores problemáticas asociadas al coste económico, es el hecho de tener que contar con recursos para pagar el cuidado y educación de los hijos o hijas mientras se realiza el doctorado. Se menciona como conflictivo el tema cuando ambos integrantes de la pareja trabajan y no se cuenta con redes cercanas que puedan apoyar en los períodos de ausencia de los padres, ya sea por trabajo o por estudio. Para quienes cuentan con becas, los montos asignados por hija/hijo, se consideran insuficientes para cubrir las reales necesidades básicas de alimentación, salud y cuidado de cualquier niño o niña. Aquellas mujeres madres que cuentan con suficientes recursos económicos o provienen de clases acomodadas, lo reconocen como un privilegio y se sienten afortunadas frente a otras experiencias que han observado.

*de repente o tienen más recursos, no sé, pues también si puedes tener alguien 24/7 en la casa que te cubra siempre que tú tienes un conflicto, que bueno, pero no es la realidad de la mayoría. (P.1)*

*Y lo otro que tengo como gran facilitador con la crianza es que tengo plata para poder pagar el after, y para poder pagar transporte. (P.6)*

*en la (beca) hay un porcentaje mínimo que cubre la crianza de los hijos, la crianza, manutención. Pero no es nada. Muy poca plata. Por suerte alcanza como para comprar colaciones... (P.12)*

Algunas de las participantes que reciben beca estatal hacen alusión a que, al no tener contrato de trabajo, no pueden acceder a tener una cuenta bancaria, postular a arriendos, obtener créditos, etc. Esto configura, por lo tanto, una de las grandes barreras para lograr una independencia financiera.

*Yo estuve un montón de tiempo buscando arriendo para irme con mi hijo, para estar tranquila...y nadie te arrienda. Nadie te arrienda porque no tienes contrato...el tema del contrato es fundamental. Las madres tienen que vivir en un lugar con sus hijos, un lugar decente. (P.2)*

#### **4.2. Importancia de contar con diversas redes de apoyo, principalmente las familiares y académicas**

La mayoría de las entrevistas realzan el papel que cumplen las redes de apoyo para vivenciar de mejor forma el proceso de estudiar un doctorado durante la maternidad. Por una parte, las principales redes mencionadas refieren a familiares directos, destacando las parejas, las propias madres y las suegras. Por otra parte, también son destacadas las redes correspondientes a apoyos institucionales o personas relacionadas con los estudios, como docentes, directivos y compañeros o compañeras de doctorado.

La pareja es mencionada desde su rol complementario en labores de crianza. Se espera en general, lograr el equilibrio entre las actividades que cada padre o madre tiene, y el cuidado compartido de los hijos y las hijas. Algunas de las entrevistadas refieren que sus estudios doctorales permiten mayor flexibilidad que los trabajos de sus parejas, por lo que acceden a encargarse mayormente de las tareas relacionadas al cuidado de los

hijos y las hijas. Las mujeres que efectivamente comparten labores de crianza con sus parejas hombres se sienten agradecidas y privilegiadas.

*mi compañero también trabaja, entonces es una cuestión que trabaja con horarios freelance, pero con horarios. Entonces es como en qué momento él puede ver a la guagua, en qué momento la puedo ver yo, en qué momento me pueden ayudar otras personas...* (P.3)

*hablo de un lugar muy, muy afortunado, porque estoy con personas que me apoyan...está mi esposo...mi bebé también va a una sala cuna, medio período, entonces por ahí me voy ordenando, tengo a mi mamá también, que a veces me cuida, entonces tengo una red de apoyo buena...mi cuñada...en relación a eso estoy en un lugar de verdad, de privilegio.* (P.5)

El contar con redes parece crítico e indispensable cuando se depende del colegio o del jardín infantil para obtener tiempos que son utilizados para trabajar, estudiar, o ir a clases; desencadenando un conflicto en la pareja cuando el padre o la madre debe ausentarse de sus tareas diarias para quedarse con su hijo o hija. En el caso de este estudio, la mayoría de las participantes indican que son ellas, y no sus parejas, quienes asumen el cuidado de los hijos o hijas cuando no se cuenta con redes de apoyo, debiendo ausentarse de actividades propias del programa de doctorado. Una de las principales causas para ausentarse por los hijos o hijas, es por enfermedad. Cuando es este el motivo, las madres señalan la dificultad para justificar las inasistencias, pues los certificados son emitidos a nombre de sus hijos o hijas. También les preocupa el no poder recuperar la clase perdida. Se valora la posibilidad de las clases en línea, viendo en esta modalidad una posible solución para quienes por motivo de fuerza mayor deben ausentarse.

*dependo 100% que ella (hija) esté en el colegio porque en las mañanas también trabaja mi pareja, entonces si ella se enferma es como que ya nos queda así la escoba y si ella se enferma se desestructura todo el horario que tengo y me empiezo a atrasar con todo.* (P.1)

Existen claras diferencias entre quienes cuentan con sus redes y logran apoyo logístico y emocional, frente a quienes se enfrentan a la maternidad en solitario, desencadenando frustración y desespero, sobre todo cuando no se cuenta con los recursos económicos para suplirlas como se revisó en la categoría anterior.

*los meses anteriores mi mamá me trató de ayudar, pero no, no se pudo, no. Es un estrés tremendo. Mi mamá ya es mayor y no tiene paciencia. O sea, ni tan mayor. Pero no tiene, no tiene paciencia como para estar con una guagua (bebé).* (P.2)

*tengo una red de apoyo muy, muy potente... siempre tengo quien puede ver a las niñas mientras yo tengo algo que hacer, incluso cuando son cosas en otros horarios.* (P.11)

Las redes de apoyo derivadas de quienes forman parte del programa de estudios también son destacadas positivamente por las madres doctorandas. Particularmente, el rol del profesor o profesora guía es determinante en la autoimagen que las mujeres se forman de sí mismas cuando se enfrentan a dilemas entre la maternidad y los estudios. La comprensión, la flexibilidad y la valoración son referidas como características esperadas en los tutores, que ayudan a sobrellevar de mejor forma los momentos de crisis. También se menciona, aunque en menos cantidad de casos, el apoyo recibido por parte de los compañeros o compañeras, siendo significativo cuando está presente.

*mi tutora, que es madre... ella me dio muchos consejos embarazada... entonces, la verdad súper bien guiada y mi tutor hombre también completamente consciente de que mi estado familiar es lo primero.* (P.10)

*cómo te digo, con esta otra colega que estamos iguales, nos ayuda mucho hablarnos y nos damos apoyo y vemos que no estamos solas, vemos lo difícil que es y que estamos atravesando por lo mismo. (P.7)*

La falta de comprensión y de flexibilidad son mencionadas, en algunos de los casos, como un obstáculo para las madres doctorandas. Facilitar los procesos burocráticos, por ejemplo, cuando se está embarazada parece ser un punto no resuelto en algunas instituciones de educación superior. En este sentido, las becas estatales parecen ser más acogedoras que las propias universidades.

*yo qué le pediría a la institución como tal, el hecho de mayor comprensión, especialmente con los plazos...mi guagua es lo primero y si me atraso es porque me atraso por prioridades. Entonces eso le pediría mayor flexibilidad que insisto, mucho dicho, pero poco hecho. (P.3)*

Las entrevistadas en amplia mayoría explicitan la necesidad de contar con espacios amigables a la maternidad. Como ejemplo de ello se menciona la existencia de mudadores y la posibilidad de sala cuna o convenios especiales en torno a cuidados o maternidad. En general, se percibe que lo que oferta la Universidad al estudiantado está orientado a la productividad en lo académico, y falta colocar énfasis en el bienestar de las personas de manera integral. Si bien pueden existir programas con este fin, muchas veces se desconocen.

*cuando uno entra a la charla como de recepción (del doctorado) te hablan de la biblioteca y si tiene un problema con (alguna persona). Nunca mencionan que existe un gimnasio, que existe una nutricionista...como que lo único que importa son los cerebros de los que están entrando al doctorado y el resto, bueno, me vale que hay talleres deportivos, que no sé, hay un montón de otras cosas. (P.6)*

### **4.3. Intento por mantener el bienestar físico y mental, consecuencias de la multitarea**

Variados son los factores que se relacionan con la mantención de un estado físico y mental saludable por parte de las madres entrevistadas. Entre ellos, el más recurrente refiere a cuestionamiento y culpa por la cantidad y calidad del tiempo que se dedica a la familia en favor del desarrollo profesional.

*pucha ¿cómo voy a estar estudiando si ellos están ahí?, o a veces estoy estudiando, es como mamá...hija espérame que estoy haciendo esto. Entonces a veces uno dice ya filo, suelto. Me voy con ella y después la carga se me viene encima, me atraso. (P.11)*

*generalmente yo encuentro que como mamá y como mujer, como pareja, de repente uno siente este sentimiento de culpa porque, eh, como que ha dejado mucho de lado, mucho de lado por este doctorado, mucho de lado, de tiempo, de tiempo con mis hijos, de tiempo con mi esposo, porque llego muerta a la casa, porque como viajo casi todos los días salgo muy temprano. De repente no los veo despierto cuando salgo y llego en la tarde cuando están tomando once y después ya se van a acostar. (P.8)*

Existe una sensación generalizada de creer que siempre se está al “debe”, que no se puede con todo. Un agotamiento, cansancio físico y mental relacionado con la autoexigencia y a cómo lograr un equilibrio entre los roles que se intersectan tanto de mujer, madre y estudiante. El tiempo se considera un bien escaso, altamente valorado y aparece como un factor de comparación con quienes no tienen hijos o hijas en cuanto al rendimiento académico y resultados que se alcanzan en el doctorado.

*la universidad espera que seas, eh, que no seas mamá, sino que sea una buena estudiante. Y por el otro lado, la maternidad no espera, espera que seas la mejor mamá. O sea, es como que todos están esperando lo mejor de ti y más también en el caso si uno tiene pareja, que también tienes que ser una buena*

*pareja... entonces como que es difícil compatibilizar todos los aspectos y sentirte a gusto. Es uno de los momentos más difíciles que me ha tocado enfrentar. (P.3)*

*el tiempo es una locura. O sea, la diferencia de tiempo que tengo yo y un compañero hombre o una compañera que no es madre, es abismal. (P.10)*

La condición física también se ve afectada principalmente por la falta de descanso. Las entrevistadas refieren en su mayoría, que al ser madres y estar estudiando un doctorado suelen dormir poco y dormir mal. Esta reducción en la cantidad de horas de sueño se debe al cuidado de los hijos e hijas en edad inicial, más aún en período de lactancia. También por buscar tiempos de estudio sin interrupciones, lo que muchas veces se traduce en estudiar hasta altas horas de la madrugada o levantarse muy temprano al día siguiente. En ocasiones narran situaciones en dónde realizan tareas de forma simultánea, como, por ejemplo, dormir a los hijos o hijas mientras leen un texto.

*otro punto que pongo ahí es el mal sueño, y es que trabajas hasta la madrugada, pero el otro día a las siete tienes que estar despierta ... dejaste la noche anterior la mochila hecha para la guagua, para ir al jardín al día siguiente, tus cosas para ir a trabajar. Pero te levantas durmiendo seis horas muchas veces mal. Entonces el mal sueño afecta... (P.3)*

*¿Entonces qué hacía yo? Acostaba a las niñas. Cierto, que todos durmieran. Y a las 22:00 de la noche me ponía a hacer el artículo y a escribir... (P.9)*

Otro tema que surge como un rol relegado, es la vida de pareja. Las mujeres, madres doctorandas señalan que les es difícil encontrar los espacios y los momentos para compartir con sus parejas tal como lo hacían en los inicios de la relación. El cansancio, lo abrumado que se está en el día a día genera un mal humor que repercute en la calidad de las interacciones en el hogar.

*cómo compatibilizar el tema de tu rol de mujer, así como pareja y como la maternidad. Y con el doctorado es como que creo que es lo último que se considera y a mí de repente igual me preocupa. Yo digo estoy dejando mucho de lado mi a mi marido, digamos, pero y ¿cómo lo hago como para tener un poquito más de tiempo? porque no se puede. (P.8)*

Finalmente, y en menor grado aparece el aislamiento social. El olvidarse de sí mismo, y dejar como última prioridad el tener tiempos de ocio, de deporte y de roce social, lo que parece ser otro factor que incide en la salud tanto física como mental.

*mi tiempo era para estudiar... los círculos de amistades, las relaciones con personas se cerraron esos tres años. Solamente era mi tiempo... para estudiar. El otro tiempo era para ver las niñas... (P.9)*

#### **4.4. Roles de género, herencias socio-culturales que permanecen en el tiempo**

En esta última categoría se evidencian aquellas prácticas socio-culturales que asocian a la mujer como cuidadora de otros, en un rol pasivo, sumiso y juicioso de sus decisiones personales. A pesar de los avances en derechos e igualdad de género, permanecen acciones y discursos que adjudican a la mujer madre un “deber ser” relacionado a vivir en silencio y soledad, dificultades y necesidades de la crianza.

*igual todavía me parece que hay una cuota de culpa como instalada muy socialmente, que a uno le llega, aunque no quiera... ¿Estoy privilegiando mi carrera? A mí me pasa como que igual digo chuta, mi hija me necesita, pero ya digo, tampoco es que esté con una depresión y si así fuera, que está con una depresión porque le falta la mamá, pero bueno, ¿cuánto tengo que dar... y dejar de hacer? (P.1)*

*Esa autovaloración que nos cuesta tanto tener y que creemos que como socialmente este mandato que tenemos que andar cumpliendo porque nuestras mamás calladas sin darse cuenta, lo hicieron, nuestras abuelas lo hicieron ¿cómo*

*nosotras, ¿no? Es como que yo por ahí me siento como que soy una cabra chica (niña) que patalea y se queja por todo... entonces creo que hay que tener la tranquilidad de sentir de que lo que te está pasando es normal y que es un derecho, ¿no? O sea, pedir ayuda porque no puedes más. (P.7)*

Se menciona el acto de la lactancia, como algo que permanece reprimido en ciertos espacios. Por una parte, porque no existen los lugares apropiados para ello en todos los campus universitarios, y por otra parte por la sexualización que el acto en sí todavía produce en algunas personas.

*es todo un tema donde doy pecho. En la universidad, si estoy en una reunión con mi tutor y logras (ir) con la guagua y la guagua te empieza a bajar la polera... siento que esto no tiene solución, más allá de que como culturalmente nos apropiemos de las lactancias y podamos como hacer algo comunitario donde se deje de sexualizar, por ejemplo, la pechuga y sea más normal. (P.10)*

El ser una persona que es capaz de cumplir diversos roles y tareas de manera simultánea es normalizado cuando se habla de una mujer, no así de un hombre. En el caso de este estudio, se espera que la mujer cumpla con ciertos estándares como madre, estudiante y pareja.

*antes de ser mamá, las mujeres ya cumplimos muchos roles porque la sociedad machista nos las ha instaurado así... No digo que los hombres no, pero nosotras estamos obligadas de cierta forma estarlo. O sea, digo cuando no es algo que tú quieres como que está asignado. (P.3)*

Se menciona que los hombres se observan mucho más involucrados en la crianza que tiempos anteriores (como sus propios padres), pero socialmente aún se exige y espera mucho más de la mujer. En ocasiones, las mujeres madres doctorandas se ven en la obligación de reforzar y estimular que sus parejas ejerzan la crianza de forma proactiva, como también explicar en los entornos universitarios las dificultades que mantienen al convivir con multiplicidad de roles.

*estamos en una sociedad que estamos configurados de una manera, todavía estamos con hilos antiguos... a pesar de que seas un padre "presente" no es jamás la balanza igual. Y la otra vez veía un Instagram, o sea, en redes sociales y que me hizo tanto sentido, así como que fue sí, sabes que sí. El tema de que decía ¿quién es el que le prepara la mochila a tu hijo? ¿Quién es el que le saca la cita médica?, ¿quién es el que elige... no sé, el regalito, que ropa se va a poner mañana? ...y todas son la mamá. Quién sabe el nombre del doctor, quién sabe a qué hora es el remedio. Entonces son cuestiones de que, quiéranlo o no, uno también se asigna la responsabilidad... uno tiene la cuestión machista de que cuando el hombre te dice que él lo va a hacer así, no te preocupes, sale, yo me encargo de todo. (P.3)*

La diferencia entre hombres y mujeres también se deja ver en la Academia, sobre todo en el área STEM (término inglés que refiere a Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática). Falta de comprensión, flexibilidad y valoración por los aportes de las mujeres, en especial cuando están embarazadas o son madres, suelen ser aisladas y vistas como problemáticas.

*la poca empatía de los académicos hombres, eso es un gran obstaculizador yo creo, eh, poca empatía... y poca valoración... Mi marido es investigador, o sea, se doctoró. Yo lo acompañé a Nueva Zelanda que se doctorara, ahí criamos la primera hija... pero ahora me toca a mí y no es lo mismo, no es el mismo apañe. (P.7)*

*a las mujeres nos tratan de las conflictivas. ¿Y sabes qué es lo que estamos haciendo?, en verdad es pedir nuestros derechos... (P.8)*

Se observa una desigualdad en el momento de realizar pasantías o viajes a raíz de los estudios doctorales. Socialmente se castiga en mayor medida a la mujer que al hombre, además existe una imposibilidad evidente en períodos de gestación o de lactancia, lo

que acrecienta la brecha entre las experiencias internacionales que enriquecen la formación académica entre hombres y mujeres madres.

*hacer un programa de doctorado incluye establecer redes...viajar, hacer pasantías, ir a congresos, todo eso para mí es algo muy complicado. Porque yo no puedo dejar todo para ir. Se me arma un desorden complicado...las personas que estamos a cargo de crianza tenemos esa vivencia, pero subrayadamente también las mujeres, las mujeres siempre hemos sido mucho más castigadas y cuestionadas respecto de eso. O sea, que un hombre se vaya tres meses o seis meses por trabajo es algo reconocido, ¿no? fue, dejó a su familia...que es sacrificado. Pero si las mujeres nos vamos tres o seis meses, somos cuestionadas. ¿Cómo priorizó su trabajo por sobre los hijos? (P.12)*

## 5. Discusión y Conclusiones

El objetivo de esta investigación fue comprender las experiencias de mujeres que son madres de niños y niñas en primera infancia, y que además cursan estudios doctorales en universidades chilenas. Sobre esa base, se discutirán los principales resultados obtenidos y se concluirán algunas ideas que se desprenden de este estudio.

Por medio de los hallazgos que permitió esta investigación, se revela que las dificultades económicas pueden significar puntos críticos para aquellas mujeres-madres-doctorandas que no cuentan con financiamientos derivados de becas u otros ingresos. Más aún, las dificultades se intensifican cuando las mujeres-madres-doctorandas no pueden complementar sus estudios con trabajos remunerados, debido a exigencias propias de los programas universitarios. Lo anterior permite entrever que el capital económico puede funcionar o como una barrera o como una oportunidad para los desarrollos profesionales de las mujeres-madres-doctorandas, generando a su vez, otras desigualdades. En este sentido, y en coherencia con la literatura, se evidencia que cuando el acceso a recursos económicos para la manutención de los hijos/as es escaso, las dificultades y el estrés aumentan (Portilla-Saavedra et al., 2022). En cambio, cuando los recursos son favorables, estos pueden incluso ayudar a solventar otras necesidades, como la inexistencia de redes de apoyo familiares para el cuidado de los hijos/as, mediante la contratación de servicios educacionales, recreativos o de cuidado.

También se discute en esta investigación el tema de las redes de apoyo, tanto familiares como académicas. La literatura y los resultados de esta investigación muestran que aún existe una participación desigual por parte de los padres en los cuidados de los hijos e hijas, lo que genera una sobrecarga en las madres, siendo habitualmente normalizado socialmente (Bitencourt y Andrade, 2022). A pesar de lo anterior, las mujeres-madres-doctorandas señalan mostrarse optimistas, al referir que los hombres cada vez se encuentran más involucrados en la crianza. Sin embargo, este involucramiento se entiende como un “apoyo a la mujer madre”, siendo que debiera ser entendido como un apoyo integral a las familias en favor de la crianza (Jiménez y Gómez, 2015).

Aun cuando han surgido nuevas masculinidades, que vivencian sentidos responsables respecto de la paternidad y la crianza, estos cambios no debieran ser vistos como un privilegio o “buena suerte” para algunas mujeres, sino como avances y proyecciones en la igualdad de derechos y deberes. En esta línea, autores como Hermosilla y Tórtora (2022) recalcan la importancia de la corresponsabilidad parental en el marco constitucional chileno, que modifica el Código Civil respecto de la Ley 20.680, de 2013, y determina nuevas directrices sobre este tema. Por ejemplo, en el artículo 224 se introducen nuevos aspectos, como la igualdad y la equidad en cuanto al cuidado integral de niños, niñas y adolescentes, señalando que tanto la madre como el padre: “vivan juntos o separados, participarán en forma activa, equitativa y permanente en la

crianza y educación de sus hijos”, lo que apunta a una justa distribución de las tareas de crianza.

Sobre los roles de género, la literatura muestra que la estructura y el orden social han beneficiado históricamente a los hombres, en desmedro de las mujeres, más aún si son madres. Lo anterior se confirma en este estudio, cuando se visualizan ciertas dificultades para que las mujeres-madres cumplan con requisitos propios de la academia. Ellas, en ocasiones, optan o se cuestionan por llevar a cabo sus proyectos familiares por sobre los profesionales, o viceversa, lo que repercute y reproduce nuevas formas de inequidad social y de género (Morales-Román, 2015). En efecto, por una parte, la lógica del mercado laboral apunta hacia un modelo de hombre proveedor que omite el rol de este dentro de un contexto familiar, reproduciendo y manteniendo la desigualdad hacia las mujeres (Jiménez, 2024). Por otra parte, como menciona Lagarde (2005), la opresión “cautiverio”, si es validado y normalizado por las propias mujeres, difícilmente permitirá la experimentación de nuevas acciones. Es decir, necesario es construir nuevas identidades con la finalidad de erradicar las diversas formas de opresión que viven las mujeres y generar oportunidades donde ellas tengan plenas posibilidades de elección y libertad sobre sí mismas, sin depender de otros.

El bienestar físico y mental de las mujeres-madres-doctorandas es un tema relevante. Si bien en Chile existen universidades que presentan iniciativas para incorporar programas de atención a las necesidades de los doctorandos, esto aún dependen de la propia decisión de cada centro y no de exigencias externas. Debido a lo anterior, no existe una visibilización generalizada de qué requieren las mujeres-madres-doctorandas estudiantes para su bienestar. Ante esto cabe preguntarse en qué se basan las propuestas de las instituciones que apoyan la crianza, considerando que en este estudio las participantes manifestaron no haber sido consultadas por sus necesidades. Además, habría que considerar que, si las propuestas de las universidades incluyen asistir a cualquier actividad, esto demanda para las mujeres madres tener tiempo, que en la mayoría de los casos es un bien escaso (Falú, 2023).

Este estudio aporta evidencia de que aún persisten brechas e inequidades en los espacios académicos que afectan a las mujeres y madres, propiciando menor participación de ellas, sobre todo en campos STEM (Batthyány y Sánchez, 2020; Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación, 2022). Ante todo, garantizar los derechos de las mujeres por medio de políticas públicas e institucionales sobre maternidad en espacios de posgrado, es fundamental para evitar desigualdades. Teniendo en cuenta los hallazgos encontrados, revisar los programas de doctorado podría ser de utilidad para identificar posibles alternativas que den frente a las problemáticas que atraviesan las mujeres que son madres de infantes, tales como tener acceso a trabajo remunerado, la duración de los doctorados, la posible virtualidad o clases híbridas, etc. También se sugiere reconsiderar la infraestructura de las universidades, con espacios que acojan la crianza, como salas de lactancia o de muda, y la posibilidad de establecer convenios con centros de educación parvularia cercanos a las universidades. Finalmente, incluir una perspectiva de género en los protocolos y planes de acción de las universidades puede contribuir a la no discriminación y la equidad en las instituciones de educación superior (Álvarez, 2024).

A modo de cierre, se reconoce como límite de esta investigación el acceso a las informantes por plataforma virtual, y se proyecta un futuro estudio que pueda integrar las experiencias de padres doctorandos, que puedan enriquecer y complementar los hallazgos de este estudio.

## Agradecimientos

A todas las mujeres que son madres y estudiantes de doctorado que dedicaron un espacio de su valioso tiempo para participar en este estudio.

Al financiamiento otorgado por ANID-Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/ 2023/CEL00052026.

## Referencias

- Acuña, M. (2021). *Perspectivas y brechas de género en el desarrollo local y regional*. Ministerio de Relaciones Exteriores.
- Aitchison, C. y Mowbray, S. (2013). Doctoral women: managing emotions, managing doctoral studies. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 859-870.  
<https://doi.org/doi:10.1080/13562517.2013.827642>
- Álvarez, A. (2024). Perspectiva de género en las universidades, herramienta para eliminar la violencia de género. En A. Vázquez, I. Torres, A. Valenzuela y A. Ramírez (Coords.), *La violencia en las instituciones de educación superior perspectivas teóricas y metodológicas* (pp. 125-135). Lamba editorial.
- Araúz-Reyes, N. M. y Stanziola, J. (2024). El peso del género en los cuidados y quehaceres durante la pandemia del COVID-19: el caso de Panamá. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 12(1), 8–20. <https://doi.org/10.37387/ipc.v12i1.370>
- Arvizu, A. (2020). Administrar, rendir y agotar el tiempo. Las jornadas de madres y padres universitarios. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, e478.  
<https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.478>
- Batthyány, K. y Sánchez, A. (2020). Profundización de las brechas de las desigualdades por razones de género: el impacto de la pandemia en los cuidados, el mercado de trabajo y la violencia en América Latina y El Caribe. *Astrolabio*, 25, 9-21.  
<https://doi.org/10.55441/1668.7515.n25.29284>
- Benítez, F. (2018). Ser mujer en la universidad: el caso de las académicas-feministas de la Universidad Complutense de Madrid. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 13, 361-379. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i13.5385>
- Bitencourt, S. y Andrade, C. (2022). Dois pesos e duas medidas? Maternidade e vida acadêmica de doutorandas de uma universidade pública. *Debate Feminista*, 64, 32-55.  
<https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2022.64.2353>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II(1), 53-81.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carter, S., Blumenstein, M. y Cook, C. (2013). Different for women? The challenges of doctoral studies. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 339-351.  
<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719159>
- CEPAL. (2021). *Repositorio de información sobre uso del tiempo de América Latina y el Caribe (2021)*. Observatorio de Igualdad de Género en América Latina y el Caribe.
- Colther, C. (2022). Desigualdad de género en el sistema universitario chileno. *Multidisciplinary Business Review*, 15(1), 50-62. <https://doi.org/10.35692/07183992.15.1.6>

- Cordero, A. L. H., Granados, P. G. y Campo, M. D. (2024). Siento que todo lo hago mal. Malabarismos de las madres trabajadoras en pandemia. *Revista Estudios Feministas*, 32. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n188610>
- Cortés, M., Garzón, M., Restrepo, S. y Vega, M. (2023). Buenas prácticas de las universidades a nivel mundial en el abordaje de las brechas de género en la producción académica. *Opera*, 34, 7-29. <https://doi.org/10.18601/16578651.n34.02>
- Cosciuc, L. (2021). La triple combinación de roles: mujeres-madres-estudiantes universitarias: Aportes para (re)conocer la noción política de sus trayectorias. *Cátedra Paralela*, 18, 93-116. <https://doi.org/10.35305/cp.vi18.276>
- Falú, A. (2023). *La perspectiva de género en las infraestructuras de cuidados. Colecciones manuales la perspectiva de género en la obra pública*. Ministerio de Obras Públicas, Argentina.
- Flores, F. (1993). *La representación social de la femineidad en profesionales de la salud mental. Posibles intervenciones en la práctica clínica* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/131375>
- Fuentes Ortega, A., Fuentes Ortega, E. y Fuentes Ortega, E. (2024). Factores que dificultan la obtención de posgrado a las mujeres académicas. *Cadernos de Pesquisa*, 54. <https://doi.org/10.1590/1980531410605>
- Gámez Grijalva, L. G. y Valenzuela, B. A. (2022). De lo privado a lo público: El ejercicio de la maternidad y de la paternidad en un contexto de Educación Superior como objeto de política pública. *Revista DH/ED: Derechos Humanos y Educación*, 2(6), 227-245.
- Guerrero, C., Armstrong, L., González, F., Bratz, J. y Sandoval, M. (2020). Paternidad activa y cuidado en la niñez: reflexiones desde las desigualdades de género y la masculinidad. *Enfermería Actual de Costa Rica*, 38, 282-291. <https://doi.org/10.15517/revenf.v0i38.34163>
- Hermosilla, A. y Tórtora, H. (2022). La importancia de constitucionalizar la corresponsabilidad parental en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 81, 143-176. <https://doi.org/10.22370/rcs.2022.81.3561>
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Jiménez, L. (2024). ¿Quién, cómo y por qué cuida? Análisis y propuestas para desmontar la organización social, política y económica de los cuidados en América Latina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 7(59), 112-152. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i59.7744>
- Jiménez, A. y Gómez, V. (2015). Conciliando trabajo-familia: análisis desde la perspectiva de género. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 11(2), 289-302. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0002.09>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Miller, D. y Arvizu, V. (2016). Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 17-42. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.003>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2022). *Evaluación de brechas de género en la trayectoria de investigación*. Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.
- Ministerio de Educación. (2017). *Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018*. Ministerio de Educación.
- Mirick, R. G. y Wladkowski, S. (2019). Making it work: Pregnant and parenting doctoral students' attributions of persistence. *Advances in Social Work*, 19(2), 349-368. <https://doi.org/10.18060/23220>

- Mirick, R. G. y Wladkowski, S. (2020). Women's experiences with parenting during doctoral education: Impact on career trajectory. *International Journal of Doctoral Studies*, 15, 89-109. <https://doi.org/10.28945/4484>
- Morales-Román, G. (2015). Retrato narrativo de las experiencias, retos y motivaciones de la mujer adulta: estudiante del Programa Doctoral en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 143-163. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2014.05.001>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. Naciones Unidas.
- Neumann, V., Leal, D., Morales, G. y Cuevas, F. (2022). Estudio sobre el impacto de la maternidad en el rol de estudiantes de la Universidad Santo Tomás Viña del Mar. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 23(2), 53-61.
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Siglo XXI Editores México.
- Ley 20.860 de 2013. Introduce modificaciones al código civil y a otros cuerpos legales, con el objeto de proteger la integridad del menor en caso de que sus padres vivan separados. 21 de junio 2013.
- Ley 21.369 de 2021. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. 15 de septiembre de 2021.
- Portilla-Saavedra, D., Cruz-Riveros, C., Ponce-Correa, F. y Gallardo-Peralta, L. (2022). Estudiar en la universidad y tener hijos e hijas: Desafíos de la adultez emergente. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2295>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, J. R., Millanes, B. J. y Durand, J. P. (2019). Universidad y maternidad. Madres universitarias en la Universidad de Sonora. *Universidades*, 70(79), 41-52. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2019.79.64>
- Schriever, V. L. (2021). Merging motherhood and doctoral studies: an autoethnography of imperfectly weaving identities. *The Qualitative Report*, 26(6), 1962-1973. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4787>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO. (2019). *Educación y género*. SITEAL.
- Valencia-Gálvez, L., Hernández-Arencibia, R., Andrade-Guzmán, C. y Flores-Fuentes, F. (2022). Maternidad y educación superior en Chile: explorando los significados de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica Metropolitana. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 15(3), 399-413. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.25239>
- Vuyk, M. A. y Montanía, M. (2024). Hogar en pandemia: Desigualdad en tareas domésticas y de cuidado en Paraguay. *Revista Estudios Feministas*, 32(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2024v32n290945>

## Breve CV de las autoras

### **Mariana Andrea Durán Fontecilla**

Doctoranda en Educación Universidad Benito Juárez de México, Magíster en Género e Intervención Social Universidad Bernardo O'Higgins, Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte Universidad de Playa Ancha, Diplomada en Teorías de Género Universidad de Playa Ancha, Diplomada en Salud Mental para Comunidades Educativas Universidad Academia Humanismo Cristiano, Diplomada en Psicología de la Actividad Física y del Deporte Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Profesora de Educación Física, Licenciada en Educación Universidad de Playa Ancha. Sus intereses y líneas de investigación son la formación docente, pedagogías críticas, pedagogías feministas, corporeidad, diversidad, género e inclusión. Email: [marianaduranf@gmail.com](mailto:marianaduranf@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-9680>

### **Carla Estefanía Vargas Valdés**

Doctoranda en Educación, Universidad Alberto Hurtado- Diego Portales, Chile. Magíster en Educación por la Universidad Central y por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación PUC. Sus principales intereses y líneas de investigación están relacionadas al área de la educación parvularia, específicamente sobre la relación familia y jardines infantiles, migración, interculturalidad, inclusión y liderazgo pedagógico. Email: [csvargasvaldes@gmail.com](mailto:csvargasvaldes@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3543-2607>



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Ocultamiento, Selectividad y Orgullo: Relatos y Prácticas de Familias Lesboparentales en su Relación con la Escuela

## Concealment, Selectivity and Pride: Stories and Practices of Lesbian-Parent Families in their Relationship with School

Amelia Del Villar \* y Pablo Astudillo

*Universidad Alberto Hurtado, Chile*

### RESUMEN:

Este artículo pone el acento en la experiencia de familias lesboparentales desde el punto de vista de las estrategias que las madres desarrollan en su relación con la institución escolar, en consideración de la persistencia de distintas formas de discriminación, tanto abiertas como sutiles. Mediante un estudio cualitativo realizado en la Región Metropolitana ante un total de 20 mujeres autoidentificadas como lesbianas con hijos o hijas en edad escolar se logró acceder a distintas experiencias de inclusión y exclusión en las escuelas. Como lo muestran los resultados, las madres lesbianas desarrollan estrategias de visibilización de su identidad ante la escuela, que van desde el total ocultamiento, a la presentación orgullosa de sí mismas, las cuales pueden ir variando a lo largo del tiempo y entre distintas instituciones a las cuales las parejas acceden. Esta definición de estrategias, sin embargo, no es resultado de la pura iniciativa individual: depende de la lectura de un contexto complejo donde interactúan actores de la comunidad escolar y también la expectativa sobre la inclusión de sus hijos e hijas en los distintos establecimientos. Es la individualización de las decisiones la que muestra cómo la actual política de inclusión de la diversidad sexogenérica tiene aún márgenes de profundización posibles.

### DESCRIPTORES:

Chile, Discriminación, Escuela, Inclusión, Lesboparentalidad.

### ABSTRACT:

This article emphasizes the experience of lesbian-parent families from the point of view of the strategies that mothers develop in their relationship with the school institution, considering the persistence of different forms of discrimination, both overt and subtle. Through a qualitative study carried out in the Metropolitan Region with a total of 20 self-identified lesbian women with school-age children, it was possible to gain access to different experiences of inclusion and exclusion in schools. As the results show, lesbian mothers develop strategies to make their identity visible at school, ranging from total concealment to proud presentation of themselves, which may vary over time and between the different institutions to which the couples have access. This definition of strategies, however, is not the result of purely individual initiative: it depends on the reading of a complex context in which the actors of the school community interact, as well as the expectations regarding the inclusion of their sons and daughters in the different establishments. It is the individualization of decisions that shows how the current policy of inclusion of sex-generic diversity still has margins of possible deepening.

### KEYWORDS:

Chile, Discrimination, School, Inclusion, Lesboparenting.

### CÓMO CITAR:

Del Villar, A. y Astudillo, P. (2024). Ocultamiento, selectividad y orgullo: relatos y prácticas de familias lesboparentales en su relación con la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 99-114.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300099>

## 1. Introducción

En la actualidad los estudios de diversidad sexual en contextos escolares chilenos se han centrado mayoritariamente en la experiencia de estudiantes LGBTI+<sup>1</sup> (Astudillo, 2016; Barrientos et al., 2019; Bodenhofer, 2019; Galaz et al., 2016; Echagüe y Barrientos, 2018; Rojas et al., 2019) y en las actitudes y experiencias de docentes homosexuales (Astudillo, 2023; Catalán, 2018), sin considerar la experiencia específica de padres, madres y adultos cuidadores LGBTI+ que, tal como otros apoderados heterosexuales, participan de la comunidad escolar. Al igual que los estamentos ya estudiados, este grupo también se ve afectados por las normas y dinámicas cisheteronormadas que se dan en el contexto escolar. Además, visibilizar sus experiencias es importante considerando que son un agente relevante del proceso educativo, no solo por su rol socializador sino también por sus acciones de elección educacional.

En Chile el movimiento por la reivindicación de derechos de los grupos de la diversidad sexual ha crecido sostenidamente en el tiempo desde la década del 90, mediante la activación política de diferentes sujetos y la instalación de una discusión en torno al matrimonio igualitario, el reconocimiento de derechos y la no discriminación (Peña Ruiz-Tagle, 2016). Esto se ha traducido, entre otras cosas, en una Ley Antidiscriminación del año 2012, la promulgación del Acuerdo de Unión Civil en 2015, la ley de Identidad de Género de 2019 y la Ley de Matrimonio Igualitario el 2021 lo que supone, en teoría, un acercamiento de experiencias y derechos con las personas cisheterosexuales. Y en el plano escolar, si bien el país cuenta con avances institucionales en torno a la inclusión y reivindicación de derechos de personas LGTBI+ en las instituciones educativas como la “Ley de inclusión escolar” el año 2015, las Orientaciones para la inclusión de estudiantes LGBTI+ de 2016 o la circular 0812 para la inclusión de estudiantes trans del 2021, no se ha logrado aun impactar las estructuras de género dominantes, que generen transformaciones profundas en materia de reconocimiento y justicia educativa en este ámbito (Galaz et al, 2016; Rojas et al., 2019). Por esta misma razón, estos avances hacia la inclusión social de la diversidad sexogenérica en la escuela conviven todavía con formas de discriminación sutiles, que muestran la persistencia del prejuicio, pese a la modificación de protocolos y manuales de convivencia conforme a la nueva realidad (Echagüe y Barrientos, 2018).

En cualquiera de los casos, las normativas señaladas siguen apuntando a la experiencia estudiantil, dejando de lado lo que ocurre con los estamentos adultos de la escuela, cuya diversidad y experiencias de inclusión aun no son tematizadas. Esto mantiene abierta la interrogante sobre qué ocurre con aquellas personas LGBTI+ que interactúan con la escuela sin contar con dichas normativas. En particular, en este estudio pondremos el acento en la experiencia de madres lesbianas que son apoderadas y que deben enfrentar –al igual que el estudiantado y profesorado LGBTI+– las consecuencias de una organización que reproduce un canon cisheteronormativo. La particularidad, en este caso, está dada por la posición relativa de estas adultas frente a

---

<sup>1</sup> En este artículo se utilizará la sigla LGBTI+ como convención para dialogar con el acrónimo utilizado actualmente en política pública y en documentos internacionales como los emanados de UNESCO. No obstante, se reconoce su relativa arbitrariedad. En este sentido, queremos recalcar el signo + como expresión de la apertura hacia nuevas identidades sexogenéricas y su dinámica de enunciación todavía en curso.

la escuela, donde las negociaciones con la institución enfatizarán no la protección de una determinada identidad sino la posibilidad soberana de hacerla visible.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Los prejuicios hacia la homoparentalidad

En sociedades occidentales los grupos LGTBI+ han sido históricamente receptores de actitudes negativas por parte de la sociedad. Un reflejo de aquello es la violencia homofóbica o el “prejuicio sexual” que se dirige hacia personas de la diversidad sexogenérica (Barrientos, 2015). En este caso, la organización social del sistema sexo/género (Rubin, 1986) deviene en un relato de “heterosexualidad obligatoria” que podría ser definido como un efecto acumulativo de la repetición de la narrativa sobre la heterosexualidad como unión ideal y por lo tanto aquella que merece la mayor legitimidad social (Butler, 2010). En paralelo, la heterosexualidad obligatoria moldea el acercamiento de unos cuerpos con otros lo que necesariamente tiene implicancias en las distintas interacciones sociales que enfrentan los individuos (Ahmed, 2017).

Históricamente, las familias homoparentales han recibido una serie de prejuicios sobre los efectos e impactos que su configuración podría tener en la vida de los niños, niñas y adolescentes a su cargo tales como afectaciones socioafectivas, académicas y efectos en la orientación sexual de los y las menores, entre otros. Sin embargo, desde los años 70 en adelante diversos estudios han generado evidencia que rebata dichas afirmaciones (APA, 2005). La crianza en hogares homoparentales no genera consecuencias perjudiciales para el desarrollo de los y las menores que pertenecen bajo su tutela (Peter et al., 2016; Prendergast y McPhee, 2018; Wainright et al., 2004) ni afecta su bienestar, ajuste personal, ni otras variables relativas a la escuela (Wainright et al., 2004). La evidencia apunta más bien a la calidad de la relación entre cuidadores y cuidados, sin importar la orientación sexual de los primeros (Prendergast y McPhee, 2018).

Lo anterior no quiere decir que las familias homoparentales estén exentas de dificultades o de situaciones adversas y riesgosas para su desarrollo. Se ha comprobado que los hijos e hijas de estas familias están expuestos a mayores posibilidades de ser estigmatizados y discriminados por el tipo de familia al que pertenecen, incluso en grado similar a la estigmatización reciben las personas LGTBI+ (Peter et al., 2016). El prejuicio social existente lleva a que estos niños y niñas sientan mayor inseguridad, se vean en la necesidad de esconder la tendencia sexual de sus padres o madres, y que estén más propensos a ser víctimas de agresiones verbales, *bullying* y discriminación por parte de profesores, debido a la orientación sexual de sus cuidadores (Peter et al., 2016; Prendergast y MacPhee, 2018).

Es esta inseguridad la que tiene efectos en la autoestima, en el desarrollo e incluso en el rendimiento escolar. Tal como indican Abby Goldberg y Eliza Byard (2020), existe todavía escasa investigación sobre la relación entre padres y madres homosexuales y las escuelas, lo cual tiende precisamente a invisibilizar este tipo de situaciones que persisten pese al incremento de leyes igualitarias. Este fenómeno ha sido observado en países tan distintos como Ecuador (Hermosa-Bosano et al., 2021), Finlandia (Lehtonen, 2023), Francia (Stambolis-Ruhstorfer, 2020), Grecia (Tsekouras y Anagnostaki, 2023) e Italia (Cordova et al., 2023). Luego, las decisiones que tomen los padres o madres homosexuales son particularmente relevantes para enfrentar una escuela que todavía es percibida como un espacio inseguro para el grupo familiar (Prendergast y MacPhee, 2018).

Ahora bien, es importante señalar que la situación anterior no opera igual que para cualquier familia homoparental. Por una parte, y tal como lo sostienen Kath Browne (2007) y Naomi Rudoe (2010) las identidades lésbicas extrapolan una posición subordinada de lo femenino a lo masculino, siendo las mujeres homosexuales sistemáticamente más invisibles que los hombres gays en los distintos espacios sociales. Por otra parte, la orientación sexual y su visibilidad en cualquier espacio público siempre está en relación con la clase social con la que se identifica un individuo (Astudillo, 2022) lo que implica que aquellas familias con mayor capital cultural pueden ser percibidas como más discretas, o con una expresión de género más adecuada que aquellas que provienen de otros grupos sociales. Ambas cuestiones tendrán efectos específicos en la experiencia de discriminación potencial o vivida por las familias lesbopaternalas.

## ***2.2. La experiencia de la discriminación: incertidumbre e incomodidad.***

En la antesala de la discriminación está la estigmatización, como operación social que posiciona a “otros estigmatizados” como peligrosos o inferiores. De acuerdo con Erving Goffman (2019), el estigma es una construcción social que defiende una normatividad que es hegemónica aun cuando no sea un atributo natural de las personas, actuando como una suerte de marca social sobre los sujetos que se alejan de dicha norma. En este caso, la persona estigmatizada incorpora el juicio del otro y sabe cuáles son las consecuencias de tener ese estigma, lo que muchas veces redundará en distintas estrategias para evitar la estigmatización, como puede ser el ocultamiento o la disimulación. En el caso de las personas homosexuales, el estigma opera por la distancia entre su comportamiento y aquel esperado para la heterosexualidad, cuestión que puede experimentar variaciones históricas conforme avanza o disminuye la comprensión de la diversidad sexual (Bozon, 2008; Connell y Pearse, 2018).

Ahora bien, la estigmatización se articula total o parcialmente con la experiencia de la discriminación. En palabras de François Dubet (2017), la discriminación es un hecho objetivo y medible que puede captarse mediante la verificación de brechas y desigualdades en función de variables como el género, la raza y otras características identitarias, pero también mediante la experiencia concreta de los sujetos en distintas interacciones sociales problemáticas. A diferencia de la estigmatización cuya existencia se constata permanentemente, la discriminación se vive como incierta puesto que la persona discriminada nunca puede saber con firmeza si frente a un hecho aparentemente discriminador hay una voluntad explícita de discriminar por parte del otro o si simplemente se activó el uso de las categorías corrientes de la vida social. Aquí las palabras o actitudes discriminadoras son inesperadas y eso deriva en que una permanente incertidumbre frente a la cual habría que tomar resguardos para no vivirla.

Esta incertidumbre convive además con otra emoción que es la incomodidad. En palabras de Sara Ahmed (2017), la incomodidad es una experiencia particular de las personas queer dentro de una sociedad en donde prima la heterosexualidad como relato hegemónico. Si, de acuerdo con la autora, quienes encarnan la norma heterosexual, viven en el mundo con una suerte de confort que viene dado por no distinguir donde termina el cuerpo y donde empieza el mundo, para los demás, la incomodidad implica un sentimiento de desorientación, una permanente sensación de estar fuera de lugar, lo que tiene expresión en una restricción de la corporalidad o una inhibición de la demostración de lo íntimo.

En este marco y en referencia específica a las madres homosexuales, Ahmed (2017) señala que aquellas pueden vivir distintas formas de incomodidad en la medida que la

labor de cuidado de las madres lesbianas implica vivir en estrecha cercanía con las culturas heterosexuales de distintas instituciones (sanitarias, educativas), con otras madres y con las comunidades locales. A juicio de la autora, la brecha entre los patrones heterosexuales y la vida concreta de estas parejas puede implicar una permanente reconstrucción del relato de la “vida familiar” para adaptarse a estas circunstancias diversas.

### ***2.3. Las posiciones frente una escuela heteronormada***

La escuela puede ser vista como un lugar privilegiado de socialización, donde toman lugar diferentes procesos de identificación, subjetivación y participación, pero también de violencia, exclusión y discriminación, aspectos todos que impactan la experiencia individual (Rojas et al., 2019). En Chile, de las 180.000 parejas homo/lesboparentales que registró la *Primera encuesta nacional de homo/lesboparentalidad* un 35 % de ellas declararon haber sido discriminadas en la institución escolar de sus hijos (MOVILH, 2021).

La evidencia permite describir la manera en que se está incluyendo la diversidad sexual en los colegios y las condiciones institucionales para aceptar e incluir a personas de la diversidad sexual en el contexto escolar nacional. En general, se constata un discurso de creciente aceptación de la diversidad sexogenérica, pero que es más bien acrítica, pues no existen instancias de reflexión sobre la naturaleza cisheteronormada de la institución escolar (Bodenhofer, 2019; Rojas et al., 2019). Luego, la diferencia real de las experiencias puede estar dada por las especificidades de una determinada cultura escolar. Lo anterior se acentúa con los altos niveles de segregación escolar existentes en el país, lo que redundaría en que los establecimientos educacionales sean más bien espacios socioculturalmente homogéneos. Pese a la ley de Inclusión Escolar del 2015, existe todavía una correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y el tipo de establecimiento educacional al que asisten: estudiantes de niveles socioeconómicos medios y bajos se concentran en escuelas municipales y aquellos de estratos altos se ubican en establecimientos particulares pagados, contando con mayores posibilidades de elegir proyectos educativos que sean mayormente abiertos a la diversidad (Mineduc, 2017).

Luego, para estudiar la relación entre las familias lesboparentales y el contexto escolar chileno, es necesario comprender su disposición como agentes frente a la institución escolar y como dicha agencia se configura en relación con un contexto dado. Si la comunidad local es más abierta con temáticas de diversidad sexual, el resultado de la interacción con la escuela podría ser mejor para familias diversas, mas no si el contexto local es conservador. Lo anterior genera un patrón diverso de “apertura o cierre” respecto de la identidad de género de la familia. En este sentido es que develar la homoparentalidad, se vuelve un tema relevante para la familia, puesto que se debe decidir “qué decir y qué no decir”, en qué casos se puede hablar o más bien si vale o no la pena mentir.

En un estudio realizado por Lindsay y cols. en el año 2006 se da cuenta de diferentes estrategias que familias lésbicas adoptan para poder relacionarse e insertarse en el contexto escolar: la privada, la selectiva y la orgullosa (Lindsay et al., 2006). La primera de ellas es una decisión firme de no exponer la orientación sexual en el contexto escolar, mientras que la segunda (la selectiva) depende del micro contexto escolar, de que tan abierto o expuesto se está al revelar la propia homosexualidad. Por último, la orgullosa implica un compromiso activo de parte de la familia por revelar la lesboparentalidad. Tal como se ha indicado, no todo es pura decisión individual, pues

depende también de la postura del establecimiento educacional que puede variar dentro de un continuo entre no aceptar la diversidad sexual, tolerar las familias homoparentales mientras estas mantengan en secreto su orientación sexual y apoyar a dichas familias favoreciendo su visibilidad en el currículo y la convivencia. Por último, es importante señalar que el mismo estudio establece que las relaciones entre familias lésbicas y contextos escolares, está fuertemente influida por variables sociales de clase, edad, etnia y ubicación geográfica, así como también por la historia familiar de cada núcleo y la edad de los menores a cargo (Lindsay et al., 2006).

### 3. Metodología

La presente investigación utiliza un enfoque exploratorio y cualitativo. En el primer caso, su carácter exploratorio está dado por su interés en un tema poco estudiado, en donde no hay mayor disponibilidad de análisis previos en torno a la temática escogida, al mismo tiempo que reconoce la condición provisional de cualquier investigación (Reiter, 2015). En el segundo caso, su enfoque cualitativo se desprende de “su apertura al enfoque del investigado” (Canales, 2006), en este caso, observando lo que observa el sujeto investigado, sus formas y percibir y ver el mundo. Esto implica prestar atención especialmente a los relatos de los individuos como fuente de análisis (Canales, 2006)

Dicho lo anterior, para este estudio, se propuso una metodología de dos fases: la primera, donde se realizaron talleres grupales para indagar y levantar experiencias de inclusión y discriminación al interior de las escuelas; y la segunda, donde se llevaron a cabo entrevistas en profundidad para complementar y profundizar en los primeros hallazgos. Para efectos de la selección de casos, se hizo una primera convocatoria abierta a través de redes sociales que fue difundiendo a través de contactos y con el apoyo en difusión de la oficina de diversidad de la Municipalidad de Maipú y organizaciones LGTBIQ+ de la Región Metropolitana. En esta convocatoria se buscó llegar a mujeres con hijos o hijas en etapa escolar, que pertenecieran a la educación pública. En los talleres participó un total de 4 mujeres autoidentificadas como lesbianas entre 35 y 45 años y fueron realizados entre junio y agosto de 2023. Las sesiones utilizaron metodologías participativas que duraron una hora y media y fueron transcritas y sistematizadas para, a partir de ello, confeccionar una pauta de entrevista que sería el eje central de la segunda etapa de investigación.

En dicha etapa se entrevistó a 8 parejas de mujeres (16 personas en total) las cuales fueron contactadas mediante un muestreo tipo bola de nieve. Como criterio de inclusión se consideró que aquellas tuvieran hijos o hijas en edad escolar, y que fueran apoderadas de diferentes tipos de proyectos educativos: laicos, religiosos, públicos y privados. En las entrevistas se abordaron luego las siguientes temáticas: historia familiar, descripción de la escuela en términos de inclusión y exclusión, experiencias de incomodidad en la escuela y repertorios de acción frente a situaciones de incomodidad. De los ocho casos entrevistados, hubo dos que habitaban en comunas rurales de la Región Metropolitana (Paine) y de la Región de O'Higgins (San Fernando). Los restantes casos correspondieron a habitantes de comunas urbanas: Ñuñoa (2), Maipú (1), San Miguel (1) y Santiago Centro (2). Salvo dos casos, las mujeres entrevistadas eran apoderadas de niñas o niños que estaban en sus primeros años de educación escolar.

El análisis del material obtenido fue realizado mediante un análisis de contenido con el fin de identificar y comparar discursos y experiencias sobre la inclusión escolar y el posicionamiento resultante de las parejas en cuanto apoderadas.

Por último, en cuanto a los aspectos éticos de la investigación, estos fueron cautelados por el comité de ética de la institución del equipo de investigación. Todos los talleres y entrevistas contaron con consentimientos informados que especificaron, entre otras cosas, el uso académico de la información y la protección de la identidad de las personas participantes, la cual incluyó el anonimato de las transcripciones y el uso de seudónimos para esta publicación.

## 4. Resultados

### 4.1. Una dificultad permanente: los relatos del ocultamiento total y selectivo

Entre las mujeres entrevistadas, un grupo relata su relación con la escuela entre la selectividad y el ocultamiento. Sus narraciones daban cuenta de cómo la situación y la reacción al contexto van determinando poco a poco como ellas van decidiendo mostrar u ocultar a la escuela su configuración familiar. Estas mujeres describieron a las escuelas de sus hijos e hijas como no particularmente inclusivas o totalmente excluyentes.

La decisión y los motivos para revelar la orientación sexual de las madres, varía según los casos y responde a determinantes tanto personales, como del contexto. Algunas entrevistadas afirman no explicitar nunca su orientación sexual a la comunidad escolar y mantener una relación distante con la institucionalidad, relacionándose netamente desde lo académico y exponiéndose poco a la comunidad escolar, considerada como un ambiente hostil. Así ocurre con Valeria y Mariana. Ambas fueron madres dentro de matrimonios heterosexuales y cambiaron de orientación sexual cuando sus hijos estaban en edad escolar. Ellas prefirieron mantener oculta su homosexualidad ante la escuela. En el primer caso por proteger a la hija de cualquier situación de incomodidad o de posible discriminación en caso de que sus pares se den cuenta de que su madre tiene una pareja mujer y en el segundo, por estar en un contexto hostil en donde no se estaban los espacios para poder mostrarse con libertad.

*Yo creo que mi hija igual como que resguarda mucho, eso ya caché. Sí no, al principio sí lo dijo. Pues yo creo que algo tiene que haber pasado porque decía abiertamente que la mamá tenía una polola súper bien y después como que me dijo no, lo voy a dejar de decir mejor. (Valeria, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

*Claro. O sea, me refiero a que no existía como el ambiente, que tú te pudieras sentir absolutamente lo que eres, porque, por ejemplo, me da lo mismo, en esa época yo estaba en una época de transición siendo mamá, habiendo dejado a mi hijo con el papá, asumiendo mi lesbianismo. No sé, era muy revuelto todo y el colegio no daba en absoluto una puerta de (nada). (Mariana, Colegio excluyente)*

Por su parte, la pareja compuesta por Lorena y Laura mantuvieron una relación oculta con el jardín infantil, pero selectiva con la escuela. Ellas cuentan que tenían miedo de vivir discriminación en la primera institución y que por eso decidieron que solo una de las madres tomara el rol de apoderada. Sin embargo, después de haber mantenido una postura oculta en aquel establecimiento ellas deciden cambiar su forma de relacionarse con la escuela, para alivianar las incertidumbres relacionadas a la discriminación.

*Ellos ponen los límites cuando uno va a matricular y nosotros también pusimos nuestros límites (...) yo antes de firmar le dije a la miss, nosotros somos una familia homoparental Mía, tiene dos mamás, ¿eh? ¿Hay algún problema con eso? Porque yo dije yo no quiero pasar por problemas, no quiero pasar que mi*

*hija pase por discriminación o cosas así. (Lorena, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

En este sentido, la decisión de mostrarse como familia homoparental depende de situaciones puntuales que aparecen cuando hay situaciones de tensión y/o conflicto con otros actores del contexto escolar o con aspectos de la cultura institucional que chocan con un modelo de familia no tradicional. En estos casos prima la idea de que hay momentos en donde es necesario dar cuenta del tipo de familia, lo que implica tener que juzgar adecuadamente cuándo una situación lo amerita. Maricarmen, por ejemplo, se relaciona de forma selectiva con un establecimiento que considera excluyente, señalando que su postura es la de “no andar contando” y solo revelar que es lesbiana cuando “haya que hacerlo”.

*Mi hija estaba un poco complicada de contar que tenía dos mamás, porque como que en el colegio la mayoría de las compañeras tiene papá y mamá. Entonces como que es raro, no es algo que se hable en el colegio. Siento yo que no es un tema como que se ve natural o como que lo hablen las profes o los profesores (Maricarmen, Colegio excluyente)*

Para mujeres que desarrollan estrategias de ocultamiento o selectivas la relación con los diferentes actores de la comunidad escolar- docentes y adultos pares- está marcada por la incertidumbre, incomodidad y situaciones que se viven con dificultad, sobre todo cuando no hay claridad sobre la postura de la institución o de los apoderados respecto a la homoparentalidad y la diversidad de género. Por ejemplo, un primer tipo de situaciones complejas tiene que ver con la expresión de comentarios desafortunados por parte de otros apoderados y/o profesores, que proyectan roles de género tradicionales en las parejas lésbicas, que no se ajustan a cómo las mujeres viven y le dan sentido a su relación.

*Fuimos al paseo, fue el final de año y mi pareja hizo algo, no sé de fuerza y dije "ay, mi amor, es fantástico, es tan macho". Y escuché a una de las profes que dice: Pensé que tú eras el macho y yo (cara de sorpresa) O sea, igual estoy pensando, o sea, igual lo vi así. Está tratando de identificar que quién es el macho de la relación y entonces se le salió. (Paulina, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

Las entrevistadas, dieron cuenta de una serie de hechos y situaciones específicas propias de la interacción social que ocurre en el contexto escolar que, si bien a su juicio no constituyen hechos discriminatorios de forma evidente, son experiencias vividas desde un registro emocional que fluye entre la incomodidad y el miedo. Aquí es donde aparecen las preocupaciones sobre qué puede pasar si los hijos o hijas revelan inesperadamente la orientación sexual de sus madres, lo que necesariamente genera aprehensiones permanentes.

*En el fondo es más que nada las aprehensiones, como con respecto a la pequeña, que no sé, como que a ella no le vayan a hacer algo, no le vayan a decir algo o empoderar la a ella, básicamente porque sabemos lo que existe, o sea, sabemos que hay homofobia, entonces sabemos que hay gente que no le gusta el tema, que no lo pasan, que no lo aceptan. (Mariana, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

Por último, en escuelas menos inclusivas, la forma de abordar la temática familiar a través de hitos como el día del padre, el día de la madre y actividades pedagógicas en donde se pide al estudiantado a su familia frente al curso, puede desembocar en situaciones incómodas para las apoderadas, donde algunos docentes o pares pueden incluso cuestionar que un niño o una niña tenga dos madres y ningún padre.

*Por ejemplo, cuando llegó el tema del Día del Padre fue un tema, porque comenzaron en el grupo de WhatsApp las mamás diciendo ya hay que poner tanta plata para el día del padre y el regalo y cosas así. Y les dije “¿Sabes? mi*

*hija no va a participar porque no tiene a quién hacerle un regalo porque ya no tiene papá". Y me dicen "Vas a tener que conversarlo con la miss". Yo fui, lo conversé con la miss y ella me dice "es que lo va a tener, y puede regalárselo, no sé, al abuelito", y le digo "No, porque no es su papá". (Lorena y Laura, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

Las entrevistadas señalan que este tipo de actividades sobre la familia, requieren de una discusión y reflexión mayor a nivel institucional para abordar estas situaciones sin generar espacios de incomodidad o invalidación a los alumnos y sus familias. Esto es relevante considerando que incluso las posturas orgullosas también enfrentan algunos problemas en la relación apoderadas-escuela.

#### **4.2. Una dificultad ambivalente: los relatos desde el orgullo**

A diferencia de los casos anteriores, hay mujeres que contaron su experiencia de relación con la escuela desde un estilo orgulloso. En este caso prima un discurso de "visibilizar y normalizar" a la familia homoparental en la comunidad escolar. En general quienes se relatan a sí mismas como "orgullosas" marcan hitos en la escuela, que permiten que los agentes escolares estén en conocimiento de su familia y estilo de vida desde los primeros encuentros. Un ejemplo de aquello es comunicar cómo es su familia en las entrevistas previas a ingresar a la escuela, solicitar entrevistas a docentes en los primeros días de clase o que la pareja participe como tal de las reuniones de apoderados, todo con el fin de conversar y hacer ver la homoparentalidad de forma cotidiana. Aquí, el poder explicitar en un primer encuentro la identidad familiar no solo significa un alivio en algunos casos, sino también una forma de evitar problemas futuros.

*Fui, solicité la directora que estuviera la directora más la inspectora más dos paradocentes y las profesoras jefas. Y ahí yo planteé la situación y todas calladas. Pues entonces yo estoy aquí para defender lo mío y ahí fue que lo planteé. ¡Pues sí! ¡yo soy homosexual! ¡soy lesbiana! si me acuesto con una mujer o un hombre, ese es un problema mío con quien yo esté, es mi decisión. Ninguna de ustedes, tiene por qué comentar mi vida personal, menos con mi hija adelante. (Jeanette, Colegio excluyente)*

*Nosotras fuimos las dos al primer día de clases, con las expresiones normales de afecto de una pareja, andar de la mano, en ningún momento nos damos besos en la calle, pero andamos de la mano como cualquier pareja heterosexual de la mano, afectivas, una relación. Y si se le incomoda o no al resto, en verdad no nos preocupaba mucho porque nos preocupaba más que mi hija se sintiera bien y esto fuera un proceso normal, en donde van sus dos mamás. (Alicia, Colegio ni inclusivo ni excluyente)*

Si bien no todas las parejas que se categorizaron como "orgullosas" se presentan desde el activismo, sí es algo que caracteriza esta forma de relacionarse con la escuela, puesto que se trata de marcar posturas y validar una forma de familia a través de expresiones corporales, discursos y actitudes.

Ahora bien, es importante señalar que el estilo orgulloso es relatado por mujeres que, en su mayoría, pueden pagar una escuela percibida como inclusiva. Luego, el proceso de seleccionar escuela se configura como el punto inicial para definir una posición respecto a su visibilidad. En las entrevistas se constató que hubo parejas que optaron por elegir espacios que les den mayor seguridad aun si esto implica un esfuerzo económico adicional, dado que las escuelas descritas como mayormente inclusivas siempre correspondieron a instituciones privadas. Sin embargo, también hubo casos de mujeres que estaban vinculadas a escuelas percibidas como menos inclusivas y que igualmente se mostraron orgullosas frente a la escuela.

Quienes se relatan desde el orgullo, describen a sus escuelas como espacios en donde la homoparentalidad no es cuestionada y cuando es tematizada es puesta como un valor que aporta a la comunidad escolar. Se señala que la homoparentalidad “no es tema” y los temas relacionados a diversidad son abordados formalmente a través de los programas escolares. Estas escuelas son descritas por las entrevistadas como escuelas mixtas, sin ninguna tendencia religiosa, con programas educativos que ponen énfasis en métodos no tradicionales de educación, le dan relevancia a lo artístico y social, y en donde existe una diversidad visible de familias. Para acentuarlo, las entrevistadas señalaron que, en general, no eran las únicas parejas homosexuales dentro de la comunidad, evidencia de que la homoparentalidad no era cuestionada. Tal como lo señalan Ornella y Carmen, apoderadas de escuelas percibidas como inclusivas, esto permite pertenecer y ser parte de la comunidad escolar sin mayores aprehensiones.

*Había un grupo importante de apoyo entre todas. Pero te digo, o sea, ellas sabían que Alicia era mi pareja porque yo iba a actividades con ella, siempre estábamos juntas. Pero nunca fue un tema. Nunca me preguntaron nada, fueron súper respetuosos todos. Y a mi hijo tampoco. Entonces fue súper fluido todo en ese sentido. (Ornella, Colegio Inclusivo)*

*Somos tres (parejas) y pues eso es poco común (...) Nosotras quedamos impactadas porque justamente en los colegios anteriores sí habíamos sido las únicas, pero aquí son 27 niños por curso y hay tres parejas homosexuales. (Carmen, Colegio Inclusivo)*

En uno de los establecimientos la pareja de Carla y Margarita señaló que existía una “unidad de género y diversidad” y realizan talleres en donde se abordan los temas de diversidad. Además de la celebración del día de la familia (y no del padre y de la madre), ambas describieron instancias de presentación guiada ante otras personas de cada curso, mediante presentaciones con imágenes y relatos de la historia familiar que deben hacer los hijos e hijas para sus compañeros de curso y que, como en otros casos, suele ser hecha con el apoyo de las apoderadas.

*En la sala, yo que fui a la reunión (de apoderados), tienen pegadas como las fotos de la familia y toda la cuestión. Entonces es como súper transparente y abierto en ese sentido y por lo que cacho, como que la Laura le comenta a todo el mundo las cosas que hace con sus mamás y todos los compañeros saben. (Carla y Margarita, colegio inclusivo)*

Que la homoparentalidad “no sea tema” se valora por el hecho de que la propia familia no es prejuiciada, en teoría, ni de forma positiva ni de forma negativa. Simplemente es parte de una comunidad diversa de personas que convive en un espacio escolar donde hay acuerdos tácitos sobre la validez de los distintos tipos de familia. Sin embargo, hay casos donde esta aceptación puede derivar en una discriminación positiva compleja, porque supone una exposición diferente a la que una familia heterosexual podría tener, tal como lo revelan los siguientes extractos.

*Yo agradezco que (la homoparentalidad) no sea tema. Hasta ahora nunca ha sido tema. En el fondo para mí es mejor que si fuera como una exposición constante de que ¡mira! (...) cuando tú estás en colegios, así como más alternativos, ¿hay gente muy diferente? Si, hay gente que llega ahí porque de verdad cree en una educación distinta. (Paulina, Colegio Inclusivo)*

*Estas otras cosas (como) que también me hacen ruido, como que son ultra hippies- en el colegio- también siento que es como que les gusta mucho la idea de que tienen una pareja lesbiana. Como que también es como un gran “ya, sí”. (Margarita, Colegio Inclusivo)*

*En nuestro círculo no hay muchas familias homoparentales, entonces somos como casi que el chiche (...) Yo escucho, es que su familia es distinta, es que ustedes son diferentes. Claro, porque el resto, algunas personas, son homosexuales locas,*

*son fiesteras, pero ustedes uy, qué raro, ustedes si pudieron formar una familia y llevan tanto tiempo.* (Paulina, Colegio inclusivo)

En este caso el discurso inclusivo o ciertos actos de “discriminación positiva” pasan a ser incómodos para algunas mujeres, al ser tratadas de forma diferente o con un trato especial que no es deseado. La pretensión de igualdad necesariamente pasa por un adecuado reconocimiento que implica la participación de quien es incluido, de otro modo produce una ambivalencia que recuerda una vez más que la propia familia es “diferente”.

## 5. Discusión

La escuela no es una institución cerrada o que imponga normas sin recibir resistencia alguna. El ocultamiento aparece como una estrategia cuando el entorno se lee contrario a la propia expresión, mientras que el orgullo puede ocurrir cuando la escuela es elegida y la persona adopta una posición de empoderamiento. A la luz de las entrevistas, surge la pregunta si todo depende de la estrategia personal (elección de escuela, elección de estrategia personal) o si se esconde también algún factor estructural que explique también esta diferencia.

En primer lugar, se comprueban situaciones de ambigüedad respecto a la aceptación de las parejas lésbicas dentro del contexto escolar: si bien no se da cuenta de experiencias explícitas de exclusión que serían contrarias a la ley, todos los relatos dan cuenta de situaciones propias de la interacción con la escuela que recuerdan la propia “diferencia” dentro espacio cisheteronormado. Esto, ya sea porque las parejas sienten permanentemente una hostilidad que les inhibe a mostrarse como tal o porque, al contrario, una aceptación “excesiva” termina por producir una reificación de su diferencia respecto del canon tradicional.

En segundo lugar, es posible reconocer la construcción social de las emociones. Como señala Ahmed (2017), la heterosexualidad funciona no sólo como una serie de normas sino a través de las emociones que moldean los cuerpos y mundos. En este caso, las respuestas emocionales a ciertos eventos sutiles les pueden hacer recordar a las mujeres que no están del todo “adentro” del ambiente. Por un lado, la incomodidad aparece de tanto en tanto frente a prácticas comunes en los relatos: miradas extrañas, distanciamientos, comentarios desafortunados y conceptos estereotipados sobre la homosexualidad que surgen en la interacción social. Esta incomodidad se vuelve una antesala de la discriminación, una primera señal de que “algo no anda tan bien”. Aquí la posibilidad de una futura discriminación exige un posicionamiento que no ocurre con otros apoderados de la escuela. Lo complejo aquí es el hecho que no siempre se puede reconocer las verdaderas intenciones que hay detrás de estas acciones desafortunadas, lo que de algún modo da espacio a la incertidumbre como segunda emoción.

Asimismo, la incomodidad también puede aparecer en otros momentos de exposición tales como: tareas escolares sobre la familia, día del padre y de la madre y reuniones de apoderados, los cuales son espacios en donde emerge nuevamente la diferencia con una pareja heterosexual. Pero a diferencia de la incomodidad que pueden provocar los pares aquí hay otras estrategias posibles para acotar la incertidumbre. Frente a los y las docentes, existe la posibilidad de hacer aclaraciones y abordar frontalmente dicha situación, para evitar conflictos futuros y, tal como lo muestran las posturas más orgullosas, aclarar y transparentar situaciones que puedan afectar a los hijos o hijas. En este sentido se personaliza la gestión de resoluciones, sin necesariamente interpelar a la institucionalidad escolar o sus protocolos actuales. Esto es consistente con los

hallazgos de Rojas y cols. (2019) respecto a que la negociación de la visibilidad dentro de la escuela es más bien casuística y no universal.

Por último, un factor relevante es la posibilidad que tienen algunas mujeres para elegir escuelas que sean mayormente inclusivas. Muchas historias de orgullo operan dentro de un contexto escolar visto como mayormente inclusivo. Sin embargo, en el caso chileno, esos contextos requieren de recursos económicos suficientes para poder elegirlo, lo que implica de suyo que no todas las parejas de madres pueden asistir a ese tipo de establecimientos. A contrario, quienes no tuvieron la posibilidad de pagar una escuela de dichas características, son quienes optan por escuelas públicas o escuelas con currículos tradicionales, donde la forma de vincularse es selectiva e incluso de total ocultamiento de la propia orientación sexual. Aquí el “no decirlo o mostrarlo” está en directa relación con el hecho de que hay una incertidumbre aprendida de personas que han vivido discriminación por su orientación sexual y que en la escuela vuelven a experimentar la hostilidad o estigmatización social. Tal como señala Dubet (2017) los individuos discriminados se ven obligados a jugar un juego en que siempre tienen la impresión de hacerlo mal y de que sus comportamientos y palabras siempre se pueden volver contra ellos y de allí que sea posible comprender esta actitud y el rol asignado a la agencia de las parejas lesboparentales. Al mismo tiempo, es posible esperar que sus formas de presentación ante la sociedad estén también mediadas por la clase social de las mujeres, toda vez que la posición social no puede ser comprendida desde una única categoría identitaria (Collins y Bilge, 2020).

Ahora bien, siguiendo lo planteado por Lindsay y cols. (2006), los estilos oculto, selectivo y orgulloso no son posturas estáticas, sino que pueden ser móviles, lo cual evidencia una vez más el lugar que ocupa la agencia personal -o de la pareja- en la relación con la escuela. Las mujeres van decidiendo cuando abrirse o cerrarse, y en que ocasiones una misma persona puede actuar de forma oculta y en otras de forma orgullosa. No hay una condición tajante del ambiente que determina de una vez y para siempre la forma en que se relacionan las familias homoparentales con la escuela y esa misma variabilidad es la que refuerza la individualización de las decisiones.

En este estudio se observó que en contextos ni inclusivos ni excluyentes algunas mujeres podían actuar a veces de forma orgullosa, mientras que otras mujeres en contextos inclusivos podían tener un posicionamiento orgulloso, pero sin hacer activismo por considerarlo fuera de lugar. El relato que hacen estas últimas tiene que ver con poder “visibilizar y naturalizar” las expresiones de la familia y pareja homoparental, manteniendo una actitud no defensiva para mostrarse en pareja en los distintos espacios que deben frecuentar. Y si bien logran desactivar la experiencia de la discriminación inmediata, no logran frenar la incomodidad todo el tiempo. La responsabilidad que recae en las apoderadas para gestionar situaciones discriminatorias todavía no logra tener todos los resultados favorables esperados, quizás por la dificultad que todavía persiste para que estas acciones tengan un impacto profundo en la escuela. La transformación de los actuales espacios escolares inclusivos, replicando lo propuesto por Galaz y cols. (2016) y Rojas y cols. (2019), requiere todavía avances en la institucionalización de las políticas de inclusión.

## 6. Conclusiones

Este estudio indagó en las experiencias que vivieron mujeres lesbianas con hijos e hijas en su interacción con el espacio escolar. Si bien este trabajo da algunas pistas sobre cómo se vive estas experiencias, también tiene limitaciones. Una de ellas es que este trabajo no recoge la experiencia de hombres homosexuales, y personas de otras

identidades del espectro LGTBI+ que podrían ayudar a comprender mejor como operan los estigmas y las discriminaciones según el tipo de identidad sexo genérica, toda vez que la escuela no actúa de manera monolítica frente a la diversidad.

En segundo lugar, si bien la muestra contó con apoderadas de distintos tipos de establecimientos (públicos, privados, religiosos y alternativos), lo cual permitió describir cómo se elegían instituciones más o menos inclusivas, no se profundizó en la reflexión que dichas madres hacen sobre el sistema escolar en su conjunto y su propia posibilidad de elegir establecimiento. Tampoco la evidencia permite definir si hay una relación entre los tipos de escuela (religiosas, laicas, privadas o públicas) y la forma en que las familias se vinculan a ella, sin embargo se observó que en todos los casos de mujeres en donde hubo relaciones con la escuela desde el orgullo estas escuelas eran laicas y privadas. Si bien hay diversidad de puntos de vista y además experiencias positivas de inclusión, se desconoce aún si para la magnitud con la cual para las personas entrevistadas sus experiencias son generalizables dentro de todo el sistema escolar. Esto es relevante, además, porque el estudio se concentró en la Región Metropolitana y la evidencia disponible releva cómo la distancia a las grandes ciudades puede tener efecto en la manera como se traducen los contenidos sobre inclusión LGTBI+.

Por último, hay que señalar que las escuelas en sí mismas no fueron estudiadas ni observadas, y la categorización de estas en el estudio está basada en las percepciones de las mujeres entrevistadas, por lo mismo no hay un contacto directo que permita comprobar si dichas sensaciones y experiencias son fieles a los proyectos educativos de las escuelas, según estos sean confesionales o laicos, privados o públicos. Esto es relevante en la medida que los proyectos declarados y percibidos no siempre coinciden abriendo otro campo que ayuda a comprender la complejidad de la experiencia de discriminación.

Todas estas limitaciones abren sin duda posibilidades de futuras investigaciones y nuevos puntos de atención sobre la política educativa de inclusión de la diversidad sexogenérica existente en la actualidad.

## Agradecimientos

Este trabajo cuenta con financiamiento del Proyecto ANID Fondecyt Regular (Referencia: 1211012).

## Referencias

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- APA. (2005). *Lesbian and gay parenting*. American Psychological Association. Lesbian, Gay & Bisexual Concerns Office.
- Astudillo, P. (2016). La inestable aceptación de la homosexualidad. El caso de las escuelas católicas de élite en Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 21-37. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200003>
- Astudillo, P. (2022). The changing geography of homosexuality in Santiago de Chile: Is the individual a new space for analysis? En M. Blidon y S. Brunn (Eds.), *Mapping LGBTQ spaces and places. a changing world* (pp. 263-277). Springer

- Astudillo, P. (2023). Docentes gays y lesbianas en escuela de Santiago: agencia personal frente a la violencia homofóbica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.6>
- Barrientos, J. (2015). *Violencia homofóbica en América Latina y Chile*. El Desconcierto.
- Barrientos, J., Echagüe, C., Matus, C. y Astudillo, P. (2019). Homophobic violence against LGBTQ+ youth in a Chilean school. En J. Ingvar Kjaran y H. Sauntson (Eds.), *Schools as queer transformative spaces. global narratives on sexualities and genders* (pp. 143-157). Routledge.
- Bodenhofer, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisnormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12, 101-125. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56250>
- Browne, K. (2007). Lesbian geographies. *Social & Cultural Geography*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/14649360701251486>
- Bozon, M. (2008). Les minorités sexuelles sont-elles l'avenir de l'humanité ? En V. Descoutures, M. Digoix, E. Fassin y W. Rault (Dir.), *Mariages et homosexualités dans le monde. L'arrangement des normes familiales* (pp. 190-202). Autrement.
- Butler, J. (2010). *Gender trouble. feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del Clóset: Narrativas de Resistencias y Apropiações a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100057>
- Canales, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. LOM.
- Collins, P. y Bilge, S. (2020). *Intersectionality*. Polity Press.
- Connell, R. y Pearse, R. (2018). *Género. Desde una perspectiva global*. Universitat de València.
- Cordova, F., Selmi, G. y Sità, C. (2023) *The rhetoric of child well-being in the Italian public debate on same-sex parenting and gender equality education*. Routledge
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI.
- Echagüe, C. y Barrientos, J. (2018). Interrogating Homophobic Violence in a Public High School in Northern Chile. *Forum: Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Galaz, C., Troncoso, L. y Morrison, R. (2016). Miradas críticas sobre la intervención educativa en diversidad sexual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 93-111. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200007>
- Goffman, E. (2019). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu Editores.
- Goldberg, A. E. y Byard, E. (2020). LGBTQ-parent families and schools. En A. E. Goldberg y K. R. Allen (Eds.), *LGBTQ-parent families* (pp 287-300). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-030-35610-1_18)
- Hermosa-Bosano, C., Hidalgo-Andrade, P., Olaya-Torres, A., Duque-Romero, C., Costa, P. A. y Salinas-Quiroz, F. (2021). Predictors of Attitudes toward Lesbian and Gay Parenting in an Ecuadorian Sample. *Journal of GLBT Family Studies*, 17(4), 305-322. <https://doi.org/10.1080/1550428X.2021.1935381>
- Lehtonen, J. (2023). Rainbow paradise? Sexualities and gender diversity in Finnish schools. En M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, J. y S. Kosunen (Eds.), *Finland's famous education System* (pp. 273-288). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5\\_17](https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_17)

- Lindsay, J., Perlez, A., Brown, R., McNair, R., DeVaus, D., & Pitts, M. (2006). Stigma o respect: Lesbian-parented families negotiating school settings. *Sociology*, 40(6), 1059-1077. <https://doi.org/10.1177/0038038506069845>
- Mineduc. (2013). *Segregación educativa desde una perspectiva comparada*. Centro de Estudios Ministerio de Educación.
- MOVILH. (2020). *Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual y de género en Chile, informe n°19*. MOVILH.
- Prendergast, S. y MacPhee, D. (2018). Family Resilience amid stigma and discrimination: A conceptual model for families headed by same-sex parents. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*, 67, 26-40. <https://doi.org/10.1111>
- Peña Ruiz-Tagle, J. S. (2016). *Hitos y trayectorias del movimiento de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB) en Chile* [Tesis doctoral]. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral.
- Peter T., Taylor, C. y Edkins, T. (2016). Are the kids right? The impact of school climate among students with LGBT parents. *Canadian Journal of Education*, 39(1). 1-15.
- Reiter, B. (2015). La epistemología y metodología de la investigación exploratoria en ciencias sociales: Cruzando Popper con Marcuse. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 6(3), 147-168.
- Rojas, M. T., Fernández, M. B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P. y Valdebenito, M. J. (2019). La inclusión de estudiantes LGBTI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Rubin, G. (1986) El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), 95-145.
- Rudoe, N. (2010). Lesbian teachers' identity, power and the public/private boundary. *Sex Education*, 10(1), 23-26. <https://doi.org/10.1080/14681810903491347>
- Stambolis-Ruhstorfer, M. (2020). Lesbian and gay families in France: results from the DEVHOM study. *International Social Science Journal*, 70, 7-11. <https://doi.org/10.1111/issj.12248>
- Tsekouras, D. y Anagnostaki, L. (2023). Lesbian-parent families in Greece: the experience of preschool and primary school teachers. *Journal of LGBT Youth*, 21(1), 115-131. <https://doi.org/10.1080/19361653.2023.2166642>
- Wainright, J., Russell, S. y Patterson, C. (2004). Psychosocial Adjustment, School Outcomes, and Romantic Relationships of adolescents with same sex parents. *Child Development*, 75(6), 1886-1898. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00823.x>

## Breve CV de la autora/autor

### Amelia Del Villar Tagle

Socióloga egresada de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magister en psicología social de la Universidad Alberto Hurtado. Se ha desempeñado como asistente de investigación en el “Observatorio de Violencia y Cárcel” de la Universidad Diego Portales entre el año 2015 y 2017 llevando a cabo dos investigaciones aplicadas sobre violencia intrapenitenciaria en recintos penales masculinos y femeninos de la ciudad de Santiago de Chile.

También se desempeñó el año 2018 como asistente de investigación metodológica del proyecto FONDECYT de inclusión digital de la facultad de educación de la

Universidad Católica de Chile. El año 2021 inicia sus estudios de magister en la Universidad Alberto Hurtado y se titula con la tesis: “Del Orgullo y del ocultamiento: relatos y prácticas de familias mujeres lesbianas homoparentales y su relación con la escuela”. Email: [ameliadelvillar@gmail.com](mailto:ameliadelvillar@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-1757-2420>

### **Pablo Astudillo Lizama**

Sociólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, master en ciencias sociales, mención género, política y sexualidad de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París y doctor en sociología por la Universidad de París V. Profesor asistente del Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar de la Facultad de Educación e integrante del Programa de Investigación en Género y Diversidad Sexual (GEDIS) de la Universidad Alberto Hurtado. Como investigador se ha especializado en temas relativos a inclusión educativa del género y la diversidad sexual. Entre sus últimas publicaciones se cuentan el artículo “Docentes gays y lesbianas en escuelas de Santiago: agencia personal frente a la violencia homofóbica” y la edición del libro: “Política y debates en educación sexual. Articulaciones, sujetos y objetos emergentes”. Email: [pastudil@uahurtado.cl](mailto:pastudil@uahurtado.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7424-4038>

## Disidencias Sexogénicas Trabajando en Educación: Relatos desde la Región de Valparaíso

### Sex-gender Dissidents Working in Education: Stories from the Valparaíso Region

Yoko Urzúa Faúndez \*

*Universidad Central de Chile, Chile*

#### RESUMEN:

La discusión sobre la inclusión de las diversidades sexuales o de género en educación se ha enfocado en desarrollar una educación no sexista que pretenda iguales oportunidades para la totalidad de sus estudiantes. Sin embargo, pareciera olvidarse de las personas que trabajan en las instituciones educativas donde aún existen denuncias y percepciones de violencia y discriminación, por lo que la pregunta que dirige esta investigación es, ¿cómo ha sido la trayectoria profesional de personas disidentes sexuales y/o de género en instituciones educativas de la región de Valparaíso, Chile? Desde las teorías de educación inclusiva se recalca la importancia en el vínculo que se crea entre docente y estudiante que se ve atravesado por la construcción de identidad de ambas partes. A través de una investigación cualitativa realizada con entrevistas en profundidad, se da a entender que las disidencias sexogénicas que trabajan en educación tienden a esconder su identidad por miedo al rechazo, la discriminación, violencia y pérdida de credibilidad. Lo que hace necesario un cambio de paradigma en la educación donde el enfoque no solo debe estar en la inclusión hacia los estudiantes, sino hacia todas las personas involucradas en el proceso.

#### DESCRIPTORES:

Identidades no binarias, Disidencias, Identidad de género, Trayectoria profesional.

#### ABSTRACT:

The discussion about the inclusion of sexual or gender diversity in education has focused on developing a non-sexist education that seeks equal opportunities for all its students, but seems to forget about the people who work in educational institutions where there are still There are complaints and perceptions of violence and discrimination, so the question that guides this research is, what has been the professional career of sexual or gender dissidents in educational institutions in the fifth region? From the theories of inclusive education, they emphasize the importance of the link that is created between teacher and student, which is crossed by the construction of identity of both parties. Through qualitative research carried out with an in-depth interview, it is implied that gender dissidents who work in education tend to hide their identity invisible for fear of rejection, discrimination, violence, and loss of credibility. What makes a paradigm shift necessary where the focus in education should not only be on inclusion towards students, but towards all the people involved in the process.

#### KEYWORDS:

Nonbinary identity, Gender dissent, Gender identity, Career path.

#### CÓMO CITAR:

Urzúa Faúndez, Y. (2024). Disidencias sexogénicas trabajando en educación: relatos desde la región de Valparaíso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 115-129.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300115>

## 1. Introducción

En 2009, el Ministerio de Educación chileno realizó un estudio acerca de la violencia en los establecimientos escolares que dio origen más tarde a la Ley 20.536 Sobre Violencia Escolar. De esto se vio como resultado que predomina la discriminación por orientación sexual o identidad de género hacia y entre estudiantes por sobre otros tipos de discriminación, lo que ha ido en descenso después de estas regulaciones. Desde la mirada de la educación inclusiva, se supone una “responsabilidad moral de la escuela” (Llabrés et al., 2019) donde se tomen las medidas necesarias para garantizar la participación y rendimiento de todo el estudiantado, para esto, considera como actor regulador a quienes están en contacto directo con les<sup>1</sup> estudiantes, pero, no protege las identidades de éstos. La ausencia de información e investigaciones al respecto limita la libre expresión de las personas que se consideran diversidades sexogenéricas, ya que se ven sancionadas moralmente en una especie de silenciamiento preventivo.

Docentes y asistentes optan por tener una actitud *bajo perfil* con respecto a su identidad de género u orientación sexual por miedo a perder su fuente laboral o recibir violencia de sus pares, estudiantes o directivos. Según el *Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual y de género en Chile* de año 2020 (MOVILH, 2021), los casos de discriminación homotransfóbica han ido en aumento, ya que, al haber mayor lucha por derechos LGTBIQ+<sup>2</sup>, la sensación de respaldo para realizar estas denuncias aumenta, pero proporcionalmente, aumentan también las conductas de odio, con foco en los lugares donde se desarrolla mayor agitación política como lo son la región Metropolitana, Concepción y Valparaíso. Esta última tiene la mayor concentración de casos de violencia y discriminación homotransfóbica, con el 38,4 % del total (MOVILH, 2021). En 2020 aún existen casos de discriminación laboral e institucional a personas LGTBIQ+. Esta cifra ha descendido un 53,8 % con respecto del año anterior, siendo la región de Valparaíso la que registra el mayor número de denuncias con 323 casos de un total de 349 (MOVILH, 2021).

Considerando la importancia de la diversidad en las instituciones educativas y el impacto que genera en la vida de les estudiantes, se vuelve relevante analizar las percepciones y trayectorias acerca del tema, si lo que se busca es un cambio de paradigma que incluya realmente a todes quienes están involucrados en el proceso educativo y aleje la discriminación por algún rasgo identitario. Por lo que cabe preguntarse: ¿cómo ha sido la trayectoria profesional de personas pertenecientes a disidencias sexuales o de género en instituciones educativas de la región de Valparaíso?

## 2. Marco teórico

Los principios de la educación inclusiva “se inspiran en una concepción humanista de la educación y del desarrollo, basada en los derechos humanos; la dignidad, la justicia

---

<sup>1</sup> En la presente investigación se hace uso del lenguaje inclusivo de género, ya que se reconoce el amplio espectro de posibilidades de autodeterminación en cuanto a orientación sexual e identidad de género, validando las múltiples formas de combinación entre sexo, género, orientación sexual y expresión de género, incluyendo a personas no binarias, quienes su identidad de género no se califica como hombre o mujer.

<sup>2</sup> LGTBIQ+: Lesbianas, Gays, Transexuales, Bisexuales, Intersexuales, Queer y las demás formas de definirse asociadas a la orientación sexual y la identidad de género.

social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica” (UNESCO, 2015, p. 7).

Desde Mineduc (2009), se plantea que, para lograr el compromiso de la educación inclusiva, este debe situarse en el corazón del establecimiento, contemplar todos los aspectos de la vida escolar y considerar a toda la comunidad. Así, la escuela como institución socializadora, fomenta los cánones sociales que están regidos “por la heterosexualidad binaria como la norma válida y correcta a seguir, en sintonía a la vez, con la orientación heterosexual del deseo sexual-amoroso, lo cual es también considerado como lo esperable y lo normal” (Catalán, 2018, p. 60).

Quienes no calzan con estas normas sociales, se organizan bajo el concepto de disidencia sexogenérica, el cual hace referencia a distanciarse de lo socialmente establecido para construir nuevas relaciones con respecto a la sexualidad y al género (González Ortuño, 2016) donde la heterosexualidad es vista como un concepto construido que se impone como régimen de verdad y normalidad, dificultando o negando la existencia de vidas que no responden a estas normas. Calquín (2020) plantea que el sexismo y la violencia de género no son situaciones aisladas, sino que se producen bajo la lógica de la normativa y conllevan historias de rechazo y discriminación. Así, el género se establece como una construcción social, que puede coincidir o no con el sexo de cada persona.

Kral y Preciado (2011) reafirman la necesidad de considerar el género en las conversaciones de inclusión porque aún existe discriminación en espacios educativos y laborales que se complejiza al interseccionar con clase, raza, discapacidad o neurodiversidad. La educación inclusiva tiene un enfoque no sexista, pero hay una contradicción entre el discurso de respeto hacia la diversidad y la trasmisión de mensajes no oficiales a través de la cultura escolar que castiga y expone a quienes no se adaptan a esta norma (Catalán, 2018), ya que no considera la diversidad de las personas que trabajan en educación y no prioriza la importancia de la relación entre docente y estudiante, la que tiene un impacto moral persistente e ininterrumpido (Jordán, 2003) y que se considera fundamental para generar un ambiente propicio de aprendizaje, que fomente la búsqueda de identidad y la autopercepción positiva (Kral y Preciado, 2011).

De esta la relación se despliegan múltiples interacciones (Calquín, 2020) que devienen en una figura de referente moral, donde la existencia es vista y juzgada por les demás desde la heteronormatividad binaria, regulando así las acciones válidas dentro del espacio escolar. Las investigaciones (y las experiencias compartidas de manera informal por redes sociales o encuentros de trabajadores de la educación) señalan miedo a mostrar su identidad por parte de estos personajes; miedo a lo que los demás puedan pensar, y miedo a perder su fuente laboral o a sufrir violencia y discriminación (Catalán, 2018). Lo que afectaría en la creación auténtica de un vínculo con sus estudiantes, creando una especie de referente ficticio que pone en duda el principio de inclusión social, reduciéndolo a la institucionalidad escolar.

Así, el discurso de inclusión se vuelve confuso, porque deja un vacío dentro de un aspecto identitario de docentes y asistentes de la educación, contribuyendo a reducir los espacios de socialización con silenciamiento e ignorancia hacia determinadas expresiones de deseo e identificación de género.

### 3. Método

El objetivo de la investigación fue describir la trayectoria profesional de personas disidentes sexuales y/o de género en instituciones educativas de la región de Valparaíso y se realizó bajo el paradigma interpretativo de tipo cualitativo que conlleva un registro narrativo de las experiencias de quienes se consideran como objeto de estudio, buscando comprender sus relaciones, dinámicas y realidades (Pita y Pértegas, 2002).

Como unidad de análisis se consideran los trabajadores de la educación, siendo la población de estudio personas disidencias sexuales o de género que trabajen o hayan trabajado en una institución educativa dentro de la región de Valparaíso. El instrumento que se utilizó fue una entrevista semiestructurada en profundidad, entendida como una conversación entre personas en situaciones similares que busca obtener relatos de vida de los sujetos de estudio y las definiciones que estos le pueden otorgar (Monje Álvarez, 2011), la que luego fue validada por un juicio de expertos quienes aportaron correcciones y sugerencias.

Se contactó a la población de estudio que, como muestra, incluyó siete docentes y una asistente de la educación que se identificaron a sí mismos como disidencia sexogenérica, luego se transcribieron textualmente las entrevistas y se compararon los datos para encontrar elementos afines según las categorías previamente establecidas, las cuales se fueron flexibilizando con los resultados obtenidos, organizándose en una matriz de análisis para luego ser redactadas en este artículo.

En la Tabla 1 se muestra la forma en que se nombrará la población de estudio.

**Tabla 1**  
*Población de estudio*

	Ocupación	Orientación sexual	Identidad de género
Entrevistado 1 P.	Profesor Artes Visuales con estudios en Arteterapia	Marica, homosexual, gay	Hombre cis
Entrevistado 2 A.	Profesor de Historia	Homosexual	Hombre cisgénero
Entrevistada 3 C.	Educador diferencial, máster en Educación Artística y Arteterapia para la Inclusión Social	Homosexual	Género fluido
Entrevistado 4 A.	Profesor de Historia	Pansexual	Hombre cis en descubrimiento
Entrevistado 5 P.	Profesor de Filosofía	Marica, Bisexual	No binarie
Entrevistada 6 S.	Profesor de Artes	Bisexual	Transmasculinidad no binaria
Entrevistada 7 J.	Asistente de Párvulos	Pansexual	No sabe aún, en proceso
Entrevistado 8 D.	Profesor Básico mención Historia	Bisexual	Hombre trans

*Nota.* Estas categorías corresponden a las autodefiniciones de cada entrevistada, se tomaron sus palabras literalmente para no afectar su percepción personal, lo mismo sucede en las transcripciones de las entrevistas, donde se respetan las palabras utilizadas en pos de visibilizar la modificación del lenguaje en cuanto a las identidades.

## 4. Análisis

### 4.1. La importancia de autodefinirse

Parte primordial de las conversaciones con les entrevistades fue el hecho de identificarse con algún concepto. Si bien para efectos académicos se utilizó el concepto de disidencia, este abarca muchas dimensiones y definirse fuera de lo socialmente impuesto es un proceso complejo que conlleva una exploración personal de constante descubrimiento:

*me identifico como marica, la categoría de bisexual es algo igual para mí todavía en exploración, porque desde que dejé de considerarme mujer y dejé de considerarme lesbiana, es como ¿qué viene ahora? y la categoría marica me ha acogido por decirlo así, me he sentido más segura y cómodo en ese lugar. (Entrevistado 5 P.)*

Esta identificación es una resignificación del lenguaje donde las personas queer y otros segmentos disidentes de la población toman las palabras asignadas históricamente como insulto y se las apropian para reivindicar sus existencias, concepto acuñado por Paul Preciado (2013) como identificaciones estratégicas. Así la palabra marica se asocia no solo a la orientación sexual, sino que se utiliza como postura política.

Los procesos de identificación son una necesidad humana, que delimita las posibilidades que se pueden obtener de la sociedad, y las categorías se vuelven un instrumento de los regímenes regularizadores, que actúan para oprimir, pero también para juntar a quienes forman una oposición liberadora (Fonseca y Quintero, 2009) que permite argumentar desde un lugar específico.

*me he dado cuenta de que, siempre me ha incomodado muchísimo por el hecho de lo que las personas puedan pensar respecto de que si yo digo 'es que yo no me siento ni hombre ni mujer' y que voy fluyendo simplemente de acuerdo con lo que yo me voy sintiendo cómodo. (Entrevistada 3 C.)*

### 4.2. Percepciones y experiencias: “quiero que me miren por lo que soy yo”

La autodefinition es importante, pero cambia el sentido cuando las etiquetas las asigna el resto y suma sus propias creencias al respecto:

*no quiero que me miren por ser lesbiana, quiero que me miren por lo que soy yo, porque soy inteligente. (Entrevistada 7 J.)*

*Porque a veces la gente cree que las personas homosexuales están en un rango más bajo y yo me siento un profesional excelente. (Entrevistado 1 P.)*

En este caso, la percepción de la habilidad profesional se ve ligada a la orientación sexual. Astudillo (2020) señala al respecto que “las escuelas logran articular prácticas implícitas y explícitas de vigilancia en torno a la expresión de género y la sexualidad de los profesores, los cuales marcan las posiciones sexuales fuera de la norma como aberrantes y que restan autoridad profesional” (p.4). Así, las personas creen necesario ocultar sus relaciones por el miedo a ser juzgados en su ejercicio profesional.

El tema de ser visible hace ruido en varias ocasiones, según la historia personal y el contexto donde se sitúe, ya que se genera una normativización de la identidad basado en la expresión de género:

*al principio llegué e igual era algo para mí en privado esta separación de no hablarlo y, obviamente que siempre está la asunción de heterosexualidad hasta que se demuestre lo contrario, entonces de repente está esto de 'y tú, ¿vives con alguien, tienes polola?' (Entrevistado 4 A.)*

Asumir un rasgo de la identidad de una persona, como su orientación sexual, le entrega una relevancia incómoda a esta categoría, que te separa automáticamente de los otros, Carlos Skliar (2005) argumenta al respecto que “el lenguaje de la designación no es más ni menos que una de las típicas estrategias coloniales para mantener intactos los modos de ver y de representar a los otros, y así seguir siendo, nosotros, impunes en esa designación e inmunes a la relación con la alteridad” (p. 17).

### 4.3. Si no se habla, no existe

También existen circunstancias en donde no se evidencia una postura evidente acerca de la identidad de las personas disidentes, lo que genera una confusión entre si hay una aceptación o es la propia incomodidad de los demás lo que lleva a no hablar del tema:

*es un tema como medio tabú, como que no se habla. Puede haber muchos profesores homosexuales, pero no es un tema que se hable. Desde un lugar me gusta que no se hable, porque eso quiere decir que se naturaliza, es que a nadie le importa lo que pueda pasar en la intimidad de un docente, eso me parece muy bien, al menos en mi experiencia yo nunca he tenido tema, pero claramente hay un tema también de... ese... a ver, ese no hablarlo, ¿tiene que ver con realmente naturalizarlo o dejarlo bajo el tapete? (Entrevistado 1 P.)*

Esta afirmación acerca de la vida privada del docente pareciera, en primera instancia, que no afecta el ejercicio laboral ni su integridad como persona, aunque, como afirma Moisés Martínez (2005), podemos hablar de esta conciencia en aspectos racionales y reconocer la forma en que se encasillan las identidades, mas no es posible negar que, como seres sociales que somos, existe una necesidad de ver reconocida y aceptada nuestra identidad:

*es una limitación no poder expresarla (la identidad) porque es una parte de ti que sigues ocultando, supuestamente ya has salido del closet cuando dijiste tu orientación a tu familia, a tus amigos, la sociedad, pero mantenerlo escondido en tu trabajo, es mantener tu mente ocupada en ese tema, aún a los 33 años y... no debería serlo en la sociedad que queremos crear, que es una sociedad inclusiva, donde educamos para la diversidad pero desde la diversidad, somos profes diversos, tenemos que mostrar esa diversidad. (Entrevistado 2 A.)*

En contextos educativos, la tensión que se maneja al estar a cargo de un grupo de personas hace necesaria la confianza y seguridad personal, ya que te muestras como referente que debe contener emocional y académicamente a quienes dependen de ti. Esta presión, sumada al miedo que significa mostrar tu identidad abiertamente, puede tener múltiples repercusiones:

*me hizo tan mal ocultar quien soy, como soy, que me llevó a tener un desenlace de una depresión super profunda y tener que salirme del aula por no poder ser yo. Entonces ya no es solo por una cuestión política, que igual yo lo entiendo muy así, sino que también por una cuestión de sanidad mental y de validación también como persona, aunque entiendo que hay lugares que no son seguros para mí y los colegios lamentablemente nunca son espacios seguros, nosotros sabemos que ahí suceden muchísimas situaciones que violentan nuestras existencias. (Entrevistado 5 P.)*

Las escuelas son reflejos de la sociedad en la que habitamos, donde todos sus actores han sido criados bajo los momentos históricos y las características de su cultura, “y el sentido de la vida es principalmente vivir y hacerlo con la propia identidad, y al menos con unas mínimas cuotas de ética colectiva. No podemos cambiar nuestra identidad, deseos y necesidades como si fuéramos máquinas computadoras.” (Ramos, 2005, p. 135). Esta propia identidad es la que nos limita a percibir las reacciones del entorno como un ataque o como una posibilidad de reivindicación. Las personas de este estudio tienen en común que son parte de la comunidad queer y trabajan en instituciones

educativas, pero cada una de ellas percibe la discriminación de forma distinta según sus características personales.

*yo creo que eso tiene que ver con un tema de personalidad también, ¿me entiendes? o sea yo, en el ambiente que sea, yo soy muy piola cachai, entonces... en todos los aspectos, entonces... claro, por ahí como mi forma de ser es así, no necesito como sacarlo. Yo siento que soy como soy, si se me notará la pluma o no... problema de ellos, no me interesa lo que piensen. (Entrevistado 1 P.)*

En relación con esto, Astudillo (2020) le da la importancia a “la decisión personal de anteponer el rol profesional a otros ámbitos vitales de la persona, para así aumentar la productividad, la competencia y el prestigio docente, todas ellas credenciales útiles a la hora de protegerse en un medio que se considera hostil”. Y que tiene relación con tener que identificar si es un lugar seguro para expresarse y decidir qué hacer con esa información

*la fortaleza que tengo para poder defender eso, defender quien soy y nombrarme incluso en espacios en que yo no considere seguros, (...) y cuando no quiero explicar, que me pasa mucho en los colegios y en los lugares donde trabajo, ocupo nomás mi apariencia y el cispas y ya, ya fue. (Entrevistado 5 P.)*

En el relato, el entrevistado (una persona trans no binaria que utiliza pronombres masculinos) comenta que ocupa el cispas, para decir que les demás le tratan como si fuera una mujer cisgénero por su apariencia. El término cispas es la situación donde una persona trans ‘pasa como cis’, es decir, como una persona que su identidad de género coincide con el sexo biológico (Calderón, 2019). El cispas se utiliza para evitar dar explicaciones sobre tu identidad y reducir situaciones discriminatorias (Calvo Pérez y Agüero García, 2019).

#### **4.4. Identidad de género: “no hay opción, no tengo una forma de pasar piola”**

Luego de la creación de políticas acerca de la discriminación, la presencia de personas homosexuales se ha hecho más evidente en la sociedad, incluso autores hablan de una hipervisibilidad de profesores gays y lesbianas en Chile (Astudillo, 2020) Pero no pasa lo mismo con las expresiones de género no normativas. La diferencia clave entre la orientación sexual y la identidad de género corresponde a la visibilidad, las identidades homosexuales incomodan menos a la hora de trabajar ya que puede mantenerse al margen, en cambio la identidad de género siempre es pública:

*después la jefa de Utp en privado, (...) me dice ‘oye, sabes que estuve hablando con este personaje y me dijo -me pidió- si podías ser menos femenino. Pero él eso me lo dijo, así como para protegerte... que los apoderados y no sé qué...’. (Entrevistado 3 C.)*

La expresión de género se manifiesta en la forma de hablar, de vestir, de interactuar con los demás y representa quién eres detrás de eso. Las expresiones de género que vulneran la normalidad impuesta conllevan un terror para quienes desean mantener este orden y ocultar lo que no corresponda. Esto representa una interrupción de la normalidad impuesta como única, ficticia y sin fisuras (Skliar, 2005) que se ve cuestionada con la existencia de personas que se escapan de estas normas y que el entorno tiene la necesidad de calificar.

*si me leen como trans, es bacán igual pero igual sigo siendo visible, como que no hay opción, no tengo una forma de pasar piola, a veces cispas, pero nunca paso piola, cuando cispas, paso por marica y eso hace que yo sea como un elemento de peligro dentro de unos espacios más normados. (Entrevistado 8 D.)*

La posibilidad de cispasar mantiene alejados los juicios, pero cuando la transgresión a la imposición de género es demasiado visible en cuanto a la expresión, genera confusiones que pueden ir acompañados de la invalidación de la identidad.

*fue una experiencia bien particular en la que estuvimos que estar todo el rato volviendo a decir cuál era nuestra identidad, como que dentro de la presentación yo dije por lo menos cinco veces que era un hombre trans, terminó la presentación y se nos acercaron, así como 'gracias mijita'. (Entrevistado 8 D.)*

Lo que abre un tema de debate entre 'lo normal y lo anormal' y cómo afecta al quehacer y las relaciones con los estudiantes y con los pares de trabajo.

#### **4.5. Relación con estudiantes: paciencia y referentes**

En general, les entrevistades coinciden en que influye directamente la expresión de su sexualidad o su identidad de género en los vínculos que pueden generar con los estudiantes y el ambiente dentro del aula, como señala Entrevistado 2, quien sostiene la postura de visibilizar su orientación sexual:

*trato de ser un docente que es transparente con sus estudiantes (...) y finalmente en el aula, las relaciones tienen que ser lo más horizontal posible y si yo oculto parte de mí, va a haber una parte que ocultan mis estudiantes y el aprendizaje va a ser (...) no voy a estar entero yo en el aula. (Entrevistado 2 A.)*

Desde esta mirada, la docencia incluye la visión de mundo, y conlleva un descubrimiento personal y la habilidad de ocupar bien las propias características (Garín, 2000). Esto genera una comodidad identitaria, que permite la existencia de referentes con quienes se pueden identificar los estudiantes.

*en la medida en que yo sentí que podía expresarme libremente, ellos también ... ellos y ellas también lo podían ser, entonces por supuesto que tengo presente que la presencia de referentes que, de alguna forma, muestran algunas formas de estar, otras formas de ser, otras formas de estar siendo porque vamos cambiando... es como que está bien eso y que soy profesor y que soy funcional y que hago mis cosas y que como pollo con papas fritas y a veces me maquillo y me maquillo como la tía Panchi, entonces como que hago cosas, ¿no? Como que soy una persona funcional completamente y no me hace ni especial ni no especial, me hace una persona como todas. (Entrevistado 3 C.)*

Silva (2020) señala que la existencia de cuerpos e identidades no normativas permite cambiar las realidades y que "la valorización de la diversidad es substancial para que cada persona exprese su identidad de acuerdo con lo que cada una desea. Esto nos invita a pensar las identidades como múltiples, plurales, dinámicas, en las que no hay lugar para estándares, porque se componen de multiplicidades, interseccionalidades y particularidades." (p. 33). Estas identidades múltiples muchas veces son juzgadas o criminalizadas por esta falta de referentes. En un contexto escolar, los estudiantes llegan con discursos y prejuicios desde sus propias realidades, las que se ven enfrentadas con otras dentro de la escuela:

*si tengo estudiantes a los que les genero como reticencia igual afecta caleta la relación que voy a tener con esa persona. (...) me he dado cuenta de que en general en la educación inicial es mucho más simple, así como que nada. Me acuerdo de que en otra escuela había un niño que me dijo 'oiga tío, tía o lo que sea' pero, así como desde lo que es... no en mala si no como... 'solo pésqueme, necesito decirle algo'. (Entrevistado 6 S.)*

La naturalidad con la que se expresan los niños – en especial en edad inicial, como menciona S.- entrega la posibilidad de revertir el hechizo de los prejuicios con información y experiencias que se consideren comunes, ya que la importancia de las relaciones desde esa dinámica tiene el foco puesto en otro lado. Martínez Martín y Ramírez Artiaga (2017) comentan acerca de la necesidad de los niños y adolescentes de

“aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar desde el respeto a las diferencias” (p. 84). La presencia de personas adultas visiblemente diversas en los contextos educativos no solo otorga la posibilidad de interactuar en la realidad más allá de la teoría, sino que también abre una ventana hacia la exploración de las propias identidades:

*después se me acercan niñas con lágrimas en los ojos, niñas a contarme experiencias, niñas a decirme solo gracias, así como un abrazito y muchas gracias y eso igual marca, igual llena el corazón e igual es fuerte (...) literalmente yo hice eso, estaba en un micrófono y dije: ‘estamos acá, somos adultos, somos adultos trans, pasamos por lo mismo que ustedes’.* (Entrevistado 8 D.)

La investigación que realiza Daniel Henrique de Oliveira en 2020 sobre experiencias exitosas de docencias trans en Brasil explicita justamente cómo la presencia de estos cuerpos en educación sensibiliza las relaciones ya que “sabemos entender el dolor ajeno. Sufrimos prejuicios por transfobia, hay personas que sufren prejuicios de clase social. Entonces, creo que las profesoras trans hacen que los espacios escolares sean más humanos” (Oliveira, 2020, p. 19).

Las relaciones que se mantienen con los estudiantes son las más importantes para una docente: encienden el motor de acción y orientan el quehacer diario, abren posibilidades y mantienen en constante cuestionamiento introspectivo y sobre el mundo, e incluso a veces adquieren tal importancia, que ayudan a sobrellevar las vejaciones de la precarización laboral y la apatía del resto de los adultos.

#### **4.6. Con pares: colaboración, respeto y confusión**

Les entrevistades manifestaron posturas que incluyen la importancia de tener alguien que te entienda, el respeto que existe con respecto a lo profesional, las posibilidades de colaboración y la confusión de algunos compañeros de trabajo.

Esta pregunta también está sesgada por la visibilización de la identidad, la que presenta una diferencia evidente entre que se te note la orientación sexual y que puedas ocultar tu identidad de género. Las respuestas de profesores hombres cisgénero coinciden en que no tienen mayor problema sobre su orientación sexual con sus pares y que pueden mantener este aspecto de su vida aparte de las relaciones laborales, también tiene que ver con el contexto y la perspectiva crítica que tengan los mismos colegas, lo que incluye directamente una diferencia generacional, como comenta A.:

*no quiero entrar a ser una persona que discrimina por edades, pero si la mayoría es reciente, es como un cuerpo docente súper joven (..) que ya se viene con una mente más abierta o hay mayor disposición, incluso hay colegas que sus hijos también pertenecen a diversidades de sexo género.* (Entrevistado 4 A.)

Skliar (2005) se refiere a la importancia de conocer ‘al otro’ para flexibilizar la mente y no permanecer en solo un discurso racional que limita a pensar en algunos como ‘personas anormales’ que necesitan de una ayuda para calzar con las normas sociales. Este tipo de relaciones aportan a la confianza para manifestar la expresión de género, y se fomenta cuando se coincide con otros personajes como tú dentro del espacio laboral:

*tener a alguien que entienda por lo que estás pasando, apaña caleta y tener a alguien -también cuando estás dentro del mismo espacio- tener a alguien que recalque esas cosas frente al resto, también apaña caleta en términos de salud mental.* (Entrevistade 6 S.)

Catalán (2018) comenta que esta confianza favorece el desarrollo del establecimiento, permitiendo construir relaciones donde exista una contención y apoyo grupal y abre las posibilidades de generar un trabajo colaborativo con los colegas en pos del aprendizaje y las experiencias de los estudiantes, como la experiencia que cuenta P.:

*“hicimos un trabajo colaborativo con segundo medio (...) fue maravilloso y fue una muy buena experiencia, se abrieron debates muy buenos, les chiques fueron super respetuosos en torno al tema. (Entrevistado 5 P.)*

Trabajar en conjunto es una práctica utilizada en ámbitos de educación y que requiere reafirmar la personalidad, porque posibilita nuevas visiones acerca del mundo y sus complejidades. El estudio de Moreno (2000) comenta que, en general, en las clases no se abordan temas de igualdad de género y coeducación, salvo en los casos que el profesorado esté involucrado y comprometido personalmente.

Por otro lado, también se recogieron relatos acerca de la sensación de respeto por miedo al castigo legal desde colegas, más que un entendimiento o respeto hacia la profesión:

*Abora hay un temor ante la ley, un temor ante la ley, un temor igual como al castigo social entonces de pronto hay muchas relaciones de respeto que se fundan desde el miedo más que desde una camaradería o de un respeto como tal. (Entrevistado 8 D.)*

Skliar (2005) se refiere a esto planteando que existe una “frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la ‘anormalidad’ de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la ‘normalidad’ el problema.” (p.15). Esto invita a cuestionar esta categorización de lo mal llamado normal, para abrirse a nuevas interpretaciones de la realidad y salir de los preceptos de estas imposiciones que inhiben identidades, lo que tiene una gran importancia dentro de la escuela, que es un espacio donde las identidades y la visión del mundo se está formando, ya que “la escuela es a fin de cuentas un territorio abierto a la resignificación, de hecho, agrietado ante las nuevas sociabilidades, en permanente disputa de sentidos, donde los sujetos que lo habitan también despliegan resistencias y agenciamientos” (Actis y Gariglio, 2020, p. 100).

#### **4.7. Instituciones: “es como si no existieran profes trans”**

Les entrevistades coinciden en que existe una mayor visibilización de las diversidades sexogenéricas dentro de las escuelas en comparación con años anteriores y también con sus experiencias como estudiantes disidentes, lo que revela un aire de esperanza al respecto:

*ahora he visto más a diferencia de los seis años desde que entré a trabajar, es más abiertamente relaciones como entre cabras, es como que no se les puede prohibir tampoco, me imagino que en otros tiempos en otros colegios ni en pedo, pero ahora está bien creo yo, me encanta. (Entrevistada 7 J.)*

Esto se interconecta con la existencia de la Ley 20.845 de inclusión escolar (2015), la Ley 20.609 antidiscriminación (2015), la Ley 21.120 de identidad de género (2018), los protocolos estudiantiles de los movimientos feministas (2018) y de la actual declaración de personas disidencias sexogenéricas en cargos públicos y administrativo, cuerpos legales que avanzan hacia naturalizar la diversidad de identidades no solo dentro de las escuelas, sino también en todos los ámbitos de la sociedad.

Gairín (2000) señala que “el centro educativo que aprende debe ser consciente del contexto en el que está enclavado, qué misión tiene como institución social y como organización y a qué intereses sirve directa o indirectamente. Pero, sobre todo, debe entender que, si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas”. Se reconoce el cambio y se observa con optimismo la aceptación y libertad que se les entrega a les estudiantes, pero a su vez, existe una disconformidad en la falta de cuestionamientos del currículum oculto que puede manifestarse en la escuela, sumado

a la sensación de abandono en cuanto a las políticas relacionadas con los trabajadores de la educación.

*se han generado políticas generalmente orientadas a estudiantes, que está super bien y que aun así no basta, como que faltan muchos cambios, pero ahora orientándolo a los adultos, a los adultos, siento que no hay más allá de las leyes antidiscriminación que son general para cualquier ser humano de país, pero en contexto educación, en contexto establecimiento, no existe algo particular. (Entrevistado 4 A.)*

*a mi igual eso me da un poco de lata porque siempre en general como que las legislaciones, que está bien, tienen como que... Me he dado cuenta de que al final tiene que ver con el estudiante -que obvio, está bien- pero es como si no existieran los profes trans, ponte tú. (Entrevistado 6 S.)*

La visión actual de la educación inclusiva está orientada hacia los estudiantes y pareciera que la imagen de los profesores sigue siendo este referente moral que cumple con todo lo que se espera. Skliar (2005) acuña el concepto de inclusión excluyente, donde “se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal” (p. 18).

*todos estos protocolos que vienen del ministerio están dirigidos a los estudiantes porque infantiliza mucho lo que es ser cola, ser lesbiana, ser marica se infantiliza, eso no es algo de adultos cachai, (...) por eso van dirigidos a los cabros más que nada, porque creo que no se imaginan que dentro del mundo de la educación puede haber lesbianas, colas, trans, travas, como que no, no existe eso, yo creo que tienen una visión muy de seriedad respecto a la educación, muy... aparte de patriarcal la wea, muy autoritaria... (Entrevistada 7 J.)*

Cuidar los espacios educativos, revisar el enfoque y a quienes se destinan las legislaciones es importante, porque “el sistema educativo puede ser a su vez un espacio de transformación, pero también de adoctrinamiento, reproducción y legitimación de mensajes de opresión” (Martínez Martín y Ramírez Artiaga, 2017, p. 89), generando una inestabilidad en cuanto al discurso, ya que las legislaciones actúan como mecanismo preventivo o punitivo, pero no apuntan hacia la comprensión y la consideración personal y emotiva de los agentes involucrados, corriendo el riesgo de seguir perpetuando situaciones coercitivas, esta vez con la posibilidad de recibir una sanción.

#### **4.8. Entonces, ¿qué postura institucional podemos esperar?**

*Porque claro, somos personas entonces por supuesto que el ministerio de educación y en este caso, ¿por qué no?, el ministerio de salud también debiese poner ojo del cómo se están llevando a cabo los procesos de inclusión laboral, protocolos de cuidado, de levantamiento de protocolos en los casos de discriminación. Es que yo creo que eso debiese estar mucho más como dirigido, más explícito porque efectivamente, estamos ya avanzando un lugar donde se están haciendo más explícitas, se está visibilizando un poco más y no podemos desconocer que en la escuela va a pasar. (Entrevistada 3 C.)*

Las visiones actuales de cómo se está transformando la sociedad apuntan a generar más libertades y derechos en cuanto a las identidades personales, lo que fomenta una actitud que va cambiando culturalmente, así que urge cuestionar prácticas y sistematizar de alguna forma lo que se va gestando a punta de resistencia y determinación. Es necesario que exista un compromiso de parte de las organizaciones por institucionalizar estos cambios que se han planteado y seguirán pasando (Gairín, 2000).

Otra consideración que abarca no solo la educación, sino que todo el sistema laboral lo nombra D.:

*creo que debería existir el cupo laboral trans, que para mí no tiene sentido que se hagan resoluciones exentas o que se hagan proyectos de ley que incluyan a las infancias trans en la escuela y no se abran cupos laborales también, como que no se piense en esa otra necesidad al mismo tiempo, que no se entiendan las dos cosas como simultáneas (...)pero no se puede dar cupo laboral sin capacitación, y no basta con una, tiene que generarse un trabajo a lo largo del tiempo, sino se dan situaciones de apartheid(...)situaciones de discriminación, situaciones de violencia. (Entrevistado 8 D.)*

Esto cuestiona la valoración de las identidades trans y no binarias, ya que al no ser reconocidas dentro de la academia quedan en un espacio ambiguo sujeto a interpretaciones del contexto.

*es necesaria la visibilización porque también es una forma de hacer activismo por una parten y, por otra parte, es un modelo, es como decir 'oye sí, yo tu profé soy no binarie y no soy hetero, cachai, te estoy haciendo clases, esto es así, pasa en todos lados, hay mucha gente como yo, probablemente si tú tienes estas dudas quizás también lo seas'. (Entrevistado 5, P.)*

La presencia de docentes trans en espacios educativos genera un marco de referencia no solo para personas disidentes de género, sino para cualquier persona que sufra opresión social, fomentando “transformar esto en acción en beneficio de los demás, buscando construir una sociedad mejor donde nadie sea víctima de ningún tipo de prejuicio” (Oliveira, 2020, p. 19).

## 5. Conclusiones

Este proyecto parte desde la curiosidad y la necesidad de retratar cómo ha sido la trayectoria de las personas disidentes sexuales y de género trabajando en colegios. Desde un principio no fue una investigación académica, sino que estuvo cruzada por lo emotivo ya que identificarse, reconocerse y aceptarse como alguien que desiste de una norma social suena más fácil de lo que parece: obliga a tomar un posicionamiento político, a ser foco de visibilidad, juicios ajenos y a dudar de quién eres. Todo esto se ve expuesto a un constante público para quienes son adultes y trabajan dentro de una institución educativa, ya que les pone en el lugar de autoridad moral hacia los estudiantes, sus familias y la comunidad en general, porque se espera que cumplan con la hegemonía determinante, que trae consigo un sistema binario y heteronormativo. Así que este artículo también busca reconocer y valorar las experiencias de quienes permanecen e intentan encontrar su camino en la pedagogía y sienten que su existencia en sí es una resistencia a un sistema opresivo.

Las conversaciones que se dieron durante este proceso partieron desde el supuesto que quienes pertenecen a la comunidad LGTBIQA+ tienden a ocultar una parte de su identidad por miedo a diversos factores, pero las experiencias recopiladas en este estudio solo reflejan casos particulares dentro de la comunidad y no pretenden generalizar las vivencias de todas las personas disidentes ya que estas interseccionan en infinitas combinaciones de trayectorias de vida. Aun así, es posible agrupar y reconocer discursos similares dentro de las narrativas, que de seguro lograrán que más de alguna se identifique con ellas.

Si bien en un principio se buscó a personas que trabajan en la región de Valparaíso por ser un lugar con mayor presencia de disidencias, se hizo inevitable considerar las experiencias ocurridas en otros lugares, lo que permitió conocer vivencias que se cruzan, se comparan, se relacionan y que constituyeron en un análisis mucho más

completo, tan necesario cuando se está hablando de identidades, no solo de las identidades completas o *resueltas*, sino que también en las que están explorándose.

Un gran punto de conflicto fue que, en un principio, estaban en una misma categoría la personas disidencias sexuales y disidencias de género, pero luego fue inevitable separar las trayectorias de las personas entrevistadas y diferenciarlas entre personas cisgénero homosexuales (que se identifican con el género asignado al nacer y tienen una orientación sexual homosexual) o personas con identidad de género disidente, ya que no cuentan con la posibilidad de esconderse, como se mostró en los relatos de las entrevistadas y orientó las reflexiones dándole hincapié a esta diferencia.

### ***MUTAR NUNCA TERMINA***

Existe una sensación de cambio entre las generaciones actuales y las adolescencias de las entrevistadas donde se muestra un avance en la visibilización y aceptación hacia personas disidentes sexuales o de género desde algunas políticas públicas hasta la cotidianidad dentro de la escuela. Pero, a su vez, también está la sensación de abandono y la confusión de cómo actuar cumpliendo un rol adulto, lo que muestra la urgencia de posibilitar cambios y políticas públicas orientadas al respeto de las identidades no solo de los estudiantes, sino también de los trabajadores de la educación, quienes forman parte importante de la comunidad educativa y que se constituyen como referentes de quienes se están abriendo camino para forjar su identidad.

También se agrega una arista importante dentro de las visiones acerca de la inclusión y las perspectivas de la diversidad, donde esta sensación de abandono recae en que las legislaciones existentes moldean las acciones limitándolas entre lo permitido y lo castigado, pero sin apelar necesariamente a una comprensión conceptual ni emocional para aceptar y no temer a la diversidad humana en general. Algunas entrevistadas comentan que, de la misma forma que los docentes son referentes para sus estudiantes, también estos se vuelven referentes para el mundo adulto. Al tener presencia de estudiantes que cuestionen sus identidades de género y los roles que quieren cumplir en la sociedad, invita a cuestionarse las propias y a buscar categorías donde sentirse cómodos y a veces, también a poder comprender a personas cercanas que tienen esos cuestionamientos o que ya han llegado a definirse como disidencias y que habitar los cuestionamientos y la construcción personal es un camino que nunca termina. ¿Y ahora qué?

El modelo inclusivo planeta incluir a personas históricamente recludas a una cultura normativa y estandarizada que obedece a los mandatos de un sistema defectuoso desde la base, ya que siempre va a privilegiar a algunas sobre otras. Al ser la pedagogía una ocupación que conlleva inevitablemente un componente humano, la visión de que los docentes deben cumplir con un estereotipo moral queda obsoleta porque es necesario considerar la diversidad en todas sus aristas. La búsqueda de la identidad es un proceso personal, que idealmente cuente con referentes que permitan considerar distintas expectativas de vida, y que no debiera ser cuestionado por otros.

Se mostró la importancia de visibilizar la disidencia, de flexibilizar la norma y de respaldar esto a través de políticas públicas. Sin duda, se muestra un avance, pero falta mucho camino por recorrer, con preguntas sin resolver como: ¿cuál es el componente de disidencias sexogenéricas en la educación?, ¿qué sucede con las personas no binarias en cuanto a la validación de su identidad? y ¿hacia qué o quiénes apunta el modelo inclusivo? A su vez, se hace necesario incluir en la formación docente instrucción en conceptos identitarios actuales, que generen empatía y respeto hacia todas las personas, y den la posibilidad de cuestionarse y reinventarse

## Referencias

- Actis, M<sup>a</sup> F. y Gariglio, R. (2020). De los “problemas de género” al género como problema. Investigar e intervenir el espacio escolar desde nuevos desplazamientos críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 97-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000200097>
- Astudillo, P. (2020). *Profesores gays y lesbianas en el sistema escolar chileno: ¿reproducen o confrontan la violencia homofóbica?* Serie Investigación en Educación, 1(5). Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Calderón, E. (2019, 20 de noviembre). Cis, trans, passing y más: el diccionario definitivo para hablar bien sobre género y sexo. Uppers. [https://www.uppers.es/reportajes/que-significa-cis-fluido-passing-diccionario\\_18\\_2853645370.html](https://www.uppers.es/reportajes/que-significa-cis-fluido-passing-diccionario_18_2853645370.html)
- Calquín, C. (2020). “Queríamos cambiar el mundo, pero el mundo nos cambió a nosotras”: Performatividad y poder regulatorio en los protocolos universitarios de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 39-57. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200039>
- Calvo Pérez, M. y Agüero, M. (2019). *Una guía para prevención de la discriminación LGBTIfóbica y machista. Conceptos y actividades de diversidad afectivo-sexual y de género para el equipo educativo*. Fundación Triángulo Comunidad de Madrid.
- Catalán, M. (2018). Docentes abriendo las puertas del clóset: Narrativas de resistencias y apropiaciones de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100005>
- Fonseca, C. y Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.245>
- González, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América latina frente a las y los pensadores de disidencia sexogenérica. *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 3(5), 179-200. <https://doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2016.5.58507>
- Jordán, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, LXI(224), 153-172.
- Kral, K. y Preciado, F.. (2011). Las (des)conexiones entre la pedagogía feminista y la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 79-89.
- Ley 20.536. (2011). *Sobre violencia escolar*. 17 septiembre de 2011. Id:1030087.
- Ley 20.845. (2019). *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*. 25 abril de 2019. Id :1078172
- Llabrés, J., Muntaner, J. J. y De la Iglesia, B. (2019). Aprender Juntos en la Escuela: Un Derecho Inexcusable y un Beneficio Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147-164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>
- Martínez, M. (2005). Mi cuerpo no es mío: transexualidad masculina y presiones sociales de sexo. En C. Bagueiras, C. Romero y D. García Dauder (Coords.), *El eje del mal es heterosexual* (pp. 113-120). Traficantes de Sueños.
- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Mineduc. (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización del curriculum*. Mineduc.

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Universidad Surcolombiana Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En M. A. Santos Guerra (Coord.), *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (pp. 11-32). Graó.
- MOVILH. (2021). *XIX Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad sexual y de género en Chile. Historia anual de las personas LGTBQ+*. MOVILH.
- Oliveira, D. (2020) *Prácticas Docentes de Profesoras Travestis y Transexuales*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI (RIE – LGBTI) (p.19)
- Pita, S. y Pértegas, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Complejo Hospitalario-Universitario Juan Canalejo, España)
- Preciado, P. (2013). Teoría Queer: Notas para una política de lo anormal o contra- historia de la sexualidad. *Revista Observaciones Filosóficas*, 15
- Ramos, J. (2005). Una visión feminista de la transexualidad. En C. Bargueiras, C. Romero y D. García Dauder (Coords.), *El eje del mal es heterosexual* (pp. 121-136). Traficantes de Sueños.
- Silva, D. (2020). *Prácticas docentes de profesoras travestis y transexuales*. Red Iberoamericana de Educación LGBTI.
- Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía* 17(41), 11-22.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.

## Breve CV de la autora

### Yoko Urzúa Faúndez

Profesora de Educación básica, Licenciada en Educación, Magíster en Educación Inclusiva, ha dedicado su carrera a estudiar y revisar temáticas sobre la diversidad, contextos educativos no formales, género y neurodivergencia. Ha trabajado en distintos establecimientos educacionales no convencionales como lo son educación en contextos de encierro, escuelas libres y educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA). Email: [yokourzuafaundez@gmail.com](mailto:yokourzuafaundez@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5314-1048>



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Homonegatividad en la Formación Inicial de las Próximas Generaciones Docentes

## Homonegativity in the Initial Training of Would-be Teachers

Daniel González García <sup>1</sup>, Gloria Álvarez Bernardo <sup>1</sup>, Adrián S. Lara Garrido <sup>\*,2</sup>, E. Coral Pintor Peláez <sup>1</sup> y Ana Belén García Berbén <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Granada, España

<sup>2</sup> Universidad de Almería, España

### RESUMEN:

En las últimas décadas la sociedad española ha reconocido derechos y espacios a las personas homosexuales, no obstante, la formación inicial de los y las docentes no se ha adaptado a estos cambios. Las universidades deben ofrecer una formación que favorezca el respeto a los derechos y la igualdad de trato independientemente de las características de su alumnado. Esta investigación se interesa por analizar la homonegatividad moderna del alumnado del Grado en Educación Primaria. Participan 525 estudiantes que responden a un cuestionario con preguntas sociodemográficas y a una escala de homonegatividad moderna hacia personas lesbianas y gays. Los resultados mostraron menor homonegatividad en mujeres, en estudiantes no religiosos y en quienes no se identifican como heterosexuales. La discusión y conclusiones abordan la estabilidad de las actitudes con el avance de los cursos del grado y la necesidad de profundizar más en la formación inicial docente sobre diversidad sexual, corporal y de género.

### DESCRIPTORES:

Actitudes, Educación primaria, Formación inicial, Orientación sexual, Homonegatividad.

### ABSTRACT:

In the last decades, Spanish society has recognized rights and spaces for homosexual people, however, the initial training of teachers has not adapted to these changes. Colleges must offer training that favors respect for rights and equal treatment regardless of the characteristics of their students. This research is interested in analyzing the modern homonegativity of students of the degree in Elementary Education. On this research, 525 students responded to a questionnaire with sociodemographic questions and a modern homonegativity scale towards lesbian and gay people. The results showed less homonegativity in women, in non-religious students and in those who do not identify as heterosexual. Conclusions deal with the stability of attitudes with the development of the degree and the need to go deeper into initial teacher training on LGBTI diversity.

### KEYWORDS:

Attitude, Elementary education, Initial training, Sexual orientation, Homonegativity.

### CÓMO CITAR:

González García, D., Álvarez Bernardo, G., Lara Garrido, A. S., Pintor Peláez, E. C. y García Berbén, A. B. (2024). Homonegatividad en la formación inicial de las próximas generaciones docentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 131-143.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300131>

\*Contacto: [alg154@ual.es](mailto:alg154@ual.es)

ISSN: 0718-7378

<https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/>

Recibido: 6 de mayo 2024

1ª Evaluación: 2 de julio 2024

Aceptado: 4 de agosto 2024

## 1. Introducción

Las investigaciones centradas en analizar la hostilidad y rechazo hacia las personas lesbianas y gays han ido adoptando distintos enfoques y modelos teóricos (Herek, 2000; Quezada, 2016). En la actualidad, el más extendido es el de la homonegatividad que, según Morrison y cols. (2009) se puede definir como aquellos componentes afectivos, cognitivos y comportamentales que se consideran negativos y están dirigidos hacia aquellas personas que son percibidas, de forma correcta o incorrecta, como homosexuales. Según los autores, la homonegatividad puede manifestarse de dos formas, a través de expresiones más antiguas relacionadas con la moralidad o por medio de expresiones más actuales (“homonegatividad moderna”) que parten de un falso espejismo de equidad entre la población heterosexual y homosexual. La homonegatividad moderna no se centra en el prejuicio tradicional motivado en objeciones morales, mostrando algunas de estas cualidades (Morrison y Morrison, 2002, 2009): (a) las personas homosexuales solicitan demandas injustificadas e innecesarias para cambiar su *status quo*; (b) la discriminación hacia las personas homosexuales no existe actualmente y (c) las personas homosexuales enfatizan sus preferencias sexuales, lo que les dificulta su adaptación a la cultura dominante.

La homonegatividad se expresa en los resultados de los últimos informes internacionales que reflejan cómo las personas LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y trans) están más expuestas a sufrir rechazo y discriminación. En este sentido, el Eurobarómetro 493 (2019) señala que casi una cuarta parte de las personas encuestadas (n=27.438) se sentiría incómoda si su hijo o hija tuviese una relación de pareja homosexual. Esos resultados mejoran cuando se trata del contacto con personas LGB más allá del entorno familiar (p. ej., colegas de trabajo). Si bien, se sigue privilegiando las relaciones heterosexuales a la hora de expresar públicamente el afecto (p. ej., besarse en la calle). Del informe también se desprende que las personas con una identidad de género no binaria siguen estando expuestas a mayor rechazo y discriminación. Otro dato relevante que revela este informe es la disparidad entre los países europeos, así los situados al este tienden a tener unas actitudes más negativas hacia el colectivo LGBT en contraposición a aquellos países que puntúan más alto en aceptación como son Suecia, Países Bajos, Reino Unido o España. No obstante, estos informes se centran en conductas explícitas hacia personas LGBT, sin considerar la homonegatividad moderna.

## 2. Homosexualidad y el sistema educativo

En lo que respecta al cuerpo de docentes, las investigaciones (Pérez-Testor et al., 2010) tienden a mostrar una actitud positiva hacia las personas LGBT aunque en su ejercicio diario reproducen prácticas heteronormativas (Aguirre et al., 2021). Dentro de este colectivo profesional, se pueden establecer diferencias en sus actitudes atendiendo a determinadas variables, entre ellas el género. Las mujeres tienden a ser menos homófobas que los hombres (Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020; Lara-Garrido et al., 2023; Scandurra et al., 2017). Cuando se considera el género de las personas homosexuales, se encuentran actitudes más negativas hacia gays que hacia lesbianas (Rodríguez-Otero y García-Álvarez, 2020). Otras conclusiones señalan actitudes menos negativas de quienes han finalizado su titulación en una fecha más reciente (Hedge et al., 2014), son jóvenes (Pérez-Testor et al., 2010) y tienen una ideología de izquierda (Hall y Rodgers, 2019; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020; Scandurra et al., 2017). Por su parte, el sentimiento religioso se ha visto como una variable que

influye en el grado de homofobia, siendo más homófobas aquellas personas que se declaran religiosas (Lara-Garrido et al., 2023; Scandurra et al., 2017). La falta de contacto con personas LGBT también puede influir en el nivel de homofobia, mostrando mayor homofobia quienes carecen de contacto estrecho y directo con estas personas (Scandurra et al., 2017).

La especialidad también ha sido vista como un factor que marca diferencias entre el cuerpo docente. En este sentido, el profesorado de educación primaria suele mostrar más rechazo hacia la diversidad afectivo-sexual que quien imparte su docencia en niveles educativos superiores (Robinson y Ferfolja, 2002). De igual modo, el profesorado de educación física manifiesta actitudes más sexistas y homófobas que quienes imparten otro tipo de asignaturas (Lara-Garrido et al., 2022).

Estas actitudes negativas se pueden relacionar con la falta de una formación especializada en la materia. En el contexto internacional, algunas investigaciones señalan que el profesorado de educación infantil y primaria carece de la formación específica y necesaria para atender la diversidad sexual y de género (Airton y Koecher, 2019; Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020; Coulter et al., 2021). Este déficit formativo tiene un impacto directo en su labor docente (Aguirre et al., 2021; Gato et al., 2020) que se manifiesta, entre otras formas, en su incapacidad para detectar y actuar ante casos de acoso escolar LGBT-fóbico (Brown y Buthelezi, 2020; Jones et al., 2021).

La falta de un profesorado concienciado puede acabar convirtiendo a los centros educativos en espacios inseguros para quienes no se ajustan a los cánones heteronormativos (Elipe et al., 2021; Gato et al., 2022). En consecuencia, este alumnado puede acabar sufriendo acoso por parte de sus iguales e indiferencia del profesorado que no es capaz de identificar este tipo de vejaciones o carece de herramientas para actuar ante las mismas (Aguirre et al., 2021). Ante este escenario, la formación inicial y continuada de docentes en activo y en formación se convierte en un reto para avanzar hacia entornos educativos más igualitarios y seguros (Coulter et al., 2021; Goldstein-Schultz, 2022).

Ante esta situación, los poderes públicos han ido promoviendo leyes y planes que favorecen la diversidad LGBTI en los centros educativos. En este sentido, en el ámbito andaluz, cabe destacar la Ley 8/2017, de 28 de diciembre, para garantizar los derechos, la igualdad de trato y la no discriminación de las personas LGTBI y sus familiares en Andalucía que, entre otras cuestiones, promueve la formación inicial y continuada del profesorado y el apoyo a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Por su parte, el *II Plan Estratégico de igualdad de género en educación 2016-2021 en Andalucía* (BOJA nº 41, 2016) subraya que:

*El marco de actuación y la herramienta para continuar impulsando la igualdad dentro del sistema educativo, tanto en aspectos estructurales y culturales de la Administración, como en los relacionados con la vida y las actuaciones de los centros docentes, contemplando, asimismo, la diversidad de identidades de género, de orientaciones sexuales, de modelos de familia y de formas de convivencia, evitando cualquier tipo de discriminación por causa de las mismas. (p.14)*

### 3. Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de este trabajo se centra en analizar la homonegatividad moderna que poseen las y los futuros docentes de educación primaria de la Universidad de Granada. Se plantean los siguientes objetivos e hipótesis:

1. Analizar la homonegatividad moderna y su relación con variables sociodemográficas.
  - a. Si son participantes mujeres, entonces mostrarán menos homonegatividad hacia hombres gays y mujeres lesbianas que los participantes hombres.
  - b. Si la homonegatividad es hacia gays, entonces esta será mayor que hacia lesbianas.
  - c. El alumnado participante que no se identifica como heterosexual, mostrará menos homonegatividad que quien se identifica como heterosexual
2. Analizar la homonegatividad según el curso en que se encuentra matriculado el alumnado participante.
3. Estudiar la homonegatividad moderna según las creencias religiosas.
  - a. Cuando el alumnado participante profesa una religión, entonces mostrará más homonegatividad que quien no es creyente.

## 4. Método

### *Participantes*

En este estudio fueron seleccionados 2.140 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. Mediante el empleo de un muestreo incidental o causal, participan un total de 525 estudiantes con una media de edad de 21 años (DT=3,55; rango de edad: 17-45 años). Quienes participan en el estudio se identifican con el género de mujer (n=333; 65,9 %), hombre (n=169; 33,5 %) y otros (n=3; 0,6 %). En cuanto al curso, se encuentran matriculados en primero (n=151; 30 %), en segundo (n=128; 25 %), en tercero (n=130; 26 %) y en cuarto (n=96; 19 %). Más de la mitad de los participantes (n=312; 61,8 %) indican ser religiosos, mientras que el 37,6 % (n=190) indica no serlo, cabe destacar que tres participantes (0,6 %) no responden a esta pregunta. La mayoría de los participantes indica que su orientación sexual es heterosexual (n=460; 91,1 %) y el 8,3 % (n=42) no heterosexual, más concretamente el 2,2 % (n=11) homosexuales; 5,5 % (n=28) bisexuales; 0,6 % (n=3) otros y el 0,6 % (n=3) no responden a la pregunta.

### *Instrumentos*

El cuadernillo de recogida de información se compone de dos instrumentos, el primero de ellos consiste en un cuestionario sociodemográfico referido a las variables edad, género, creencias religiosas y amistades LGTBQ+. El segundo instrumento contiene la Escala Moderna de Homonegatividad (Morrison y Morrison, 2002). Esta escala se compone de 24 ítems distribuidos en dos escalas de actitudes que valoran la homonegatividad hacia hombres gays (22 ítems; p.ej., “Los gais tienen todos los derechos que necesitan”) y hacia mujeres lesbianas (22 ítems; p.ej., “Las lesbianas tienen todos los derechos que necesitan”) en una escala de tipo Likert de cinco opciones (desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo). En una investigación más amplia, a la que pertenece este estudio (García-Berbén et al., 2014), se ha traducido y adaptado la escala, el análisis factorial confirmatorio y el estudio de la fiabilidad presenta índices aceptables (Cuadro 1).

**Cuadro 1*****Bondad de ajuste de la estructura factorial de las escalas.***

Model	$\chi^2$	df	CFI	RMSEA	90 % IC	$\alpha$
Gays	177,43 *	54	0,99	0,055	0,046-0,064	0,91
Lesbianas	183,59 *	54	0,99	0,056	0,047-0,065	0,94

*Notas.* \*:  $p < .001$ ; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error Approximation; CI: Confidence Interval;  $\alpha$ = alfa de Cronbach. Elaboración propia.

***Diseño y análisis de datos***

Este estudio usa un diseño ex-post-facto, con una estrategia transversal de recogida de datos a través de instrumentos. En el análisis de los resultados se usaron análisis descriptivos (media, desviación típica, frecuencias), correlacionales e inferenciales (t-student y ANOVA) para dar respuestas a los objetivos. El tamaño del efecto se analizó con la prueba d-cohen y  $\eta^2p$ , se interpreta como efecto pequeño cuando  $\eta^2p=0,01$  ( $d=0,20$ ), el efecto es medio cuando  $\eta^2p=0,059$  ( $d=0,50$ ) y el tamaño del efecto es grande si  $\eta^2p=0,138$  ( $d=0,80$ ). El software estadístico usado fue IBM SPSS® 23.0.

El análisis factorial confirmatorio de primer orden se realiza con el paquete estadístico Mplus 7.3. El ajuste del modelo fue evaluado con una combinación de criterios (p. ej., Byrne, 2013; De Roover, 2021; Gómez et al., 2022): el estadístico chi-cuadrado y el CFI (Comparative Fit Index), los valores mayores de .90 indica un ajuste adecuado e ideal con valor igual o mayor que 0,95. Se toma el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y el Intervalo de Confianza al 90 % (90 % IC) con valores de 0,08 o menores.

***Procedimiento***

Este estudio se enmarca en una investigación más amplia que obtuvo el certificado del comité de ética en investigación humana de la Universidad de Granada (ref. 247/CEIH/2016). La recogida de la información se realiza en el aula, donde se informó sobre el estudio y sus derechos, se solicitó el consentimiento informado y se respondió el cuadernillo en un tiempo aproximado de 20 minutos.

**5. Resultados*****5.1. Homonegatividad moderna y variables sociodemográficas***

En el estudio de las variables sociodemográficas se analizaron el género, la edad y la orientación u opción sexual de la muestra de estudiantes. La homonegatividad se analizó según el género de los participantes (mujer vs. hombre) con una prueba t-student para muestra independientes. También se analizaron las diferencias intra-grupo, la homonegatividad hacia hombre gays y hacia mujeres lesbianas en la submuestra de hombres, por una parte, y en la submuestra de mujeres, por otra parte (prueba t-student para muestras relacionadas). Cuando se estudió la homonegatividad entre unas y otros, se encontró que las estudiantes mostraron significativamente menos homonegatividad moderna hacia los gays y lesbianas que sus compañeros y estas diferencias poseen un tamaño del efecto medio (Cuadro 1). Por otra parte, los resultados de las diferencias intra-grupo hacia la homonegatividad según el colectivo (gays vs. lesbianas) mostró que, independientemente del género, los y las participantes mostraron mayor homonegatividad moderna hacia hombres gays que hacia mujeres lesbianas, pero el tamaño del efecto de estas diferencias fue muy pequeño (Cuadro 2).

**Cuadro 2*****Homonegatividad moderna según género***

Homonegatividad. moderna	Género		<i>t</i> (gl) entre grupo	<i>d-cohen</i>
	Mujeres: M (DT)	Hombres: M (DT)		
Lebianas	23,37 (8,17)	29,10 (9,32)	-7,03 (500)*	0,66
Gays	24,20 (7,75)	30,01 (9,12)	-7,08 (293,87)*	0,70
<i>t</i> (gl) intra-grupo	5,45 (332)*	3,78 (168)*		
<i>d-cohen</i>	0,09	0,08		

Notas. \*:  $p < 0,001$ . Elaboración propia.

En cuanto a la edad, el análisis de correlaciones de Pearson mostró correlaciones bajas y no significativas entre la edad de las y los participantes con la homonegatividad moderna hacia las lesbianas ( $r=0,07$ ;  $p=0,11$ ) y hacia gays ( $r=0,06$ ;  $p=0,15$ ).

Por último, los resultados sobre las diferencias en homonegatividad moderna según la orientación u opción sexual (heterosexual vs. no heterosexual) mostraron diferencias significativas, con un efecto de tamaño medio, tanto en la homonegatividad hacia lesbianas [ $t(500)=3,03$ ;  $p < 0,01$ ;  $d-cohen=0,49$ ] como hacia gays [ $t(500)=3,33$ ;  $p < 0,01$ ;  $d-cohen=0,54$ ]. Para ambos colectivos, las personas heterosexuales fueron más homonegativos (gays:  $M=26,66$ ;  $DT=8,59$  y lesbianas:  $M=25,79$ ;  $DT=8,89$ ) que el resto (gays:  $M=22,00$ ;  $DT=9,82$  y lesbianas:  $M=21,38$ ;  $DT=9,73$ ).

**5.2. Homonegatividad moderna según año cursado**

Los resultados del análisis de las diferencias en la homonegatividad, según el curso en que se encuentra matriculado el alumnado participante, mostraron diferencias significativas tanto hacia los gays como hacia las lesbianas. El alumnado de cuarto mostró mayor homonegatividad hacia los gays que sus colegas de primero y segundo, además este alumnado de cuarto fue más homonegativo hacia las lesbianas que sus colegas de primero. En cualquier caso, estas diferencias no llegaron a tener un efecto pequeño (Cuadro 3).

**Cuadro 3*****Homonegatividad moderna y año cursado***

	Curso: M(DT)				F(gl)	$\eta^2p$
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto		
Gays	24,93(8,63)*	25,28(8,65)*	26,92(8,72)	28,76(8,68)*	4,64(3)*	0,03
Lesbianas	24,10(8,71)*	24,47(8,74)	26,28(9,89)	27,54(8,64)*	3,71(3)*	0,02

Notas. \*=  $p < 0,05$ . Elaboración propia.

**5.3. Homonegatividad moderna en personas creyentes y no creyentes**

En cuanto a las creencias religiosas, por una parte, se analizaron las diferencias en la homonegatividad entre quienes son y no son creyentes de una religión (*t*-student para muestras independientes). Por otra parte, se analizaron las diferencias intra-grupo (submuestra creyente y submuestra no creyente) según el colectivo (gays vs. lesbianas) con la prueba *t*-student para muestras relacionadas. En las diferencias entre grupos (creyente vs. no creyente), los resultados señalaron diferencias significativas con un tamaño medio del efecto, de modo que quienes dicen ser creyentes de una religión fueron más homonegativos/as hacia los hombres gays y hacia las mujeres lesbianas que quienes señalan no ser creyentes (Cuadro 4).

**Cuadro 4*****Homonegatividad moderna y creencias religiosas***

Homonegatividad moderna	Religioso/a		<i>t</i> (gl) entre grupo	<i>d</i> -coben
	SI: M (DT)	NO: M (DT)		
Lebianas	26,73 (9,44)	23,30 (8,14)	-4,15 (500)*	0,38
Gays	27,56 (8,91)	24,19 (8,15)	-4,24 (500)*	0,39
<i>t</i> (gl) intra-grupo	4,89 (311)*	4,24 (189)*		
<i>d</i> -coben	0,07	0,09		

Notas. \*:  $p < 0,001$ . Elaboración propia

En cuanto a las diferencias intra-grupo, en ambas submuestras se encontraron diferencias significativas. Tanto para quienes son creyentes, como para quienes no lo son, la homonegatividad fue mayor hacia hombres gays que hacia mujeres lesbianas, pero el tamaño del efecto no llegó a ser pequeño (Cuadro 4).

## Discusión y Conclusiones

Este trabajo se interesa en el análisis de la homonegatividad moderna de estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Para ello, se analiza la homonegatividad moderna al alumnado de los cuatro cursos académicos del citado grado. Se estudia la relación entre la homonegatividad y variables sociodemográficas (género, edad y orientación sexual), curso académico y creencias religiosas.

En el estudio de las actitudes hacia la homosexualidad, en general, y de la homonegatividad moderna, en particular, se han considerado las variables sociodemográficas, especialmente el género. Los hallazgos de este estudio, como respuesta al primer objetivo y las tres primeras hipótesis se relacionan con la variable género, la orientación u opción sexual y la edad. Con respecto a la primera hipótesis, se puede concluir que las estudiantes mujeres son menos homonegativas que sus compañeros, reiterando los hallazgos de otras investigaciones (p. ej., Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020), pero incoherentes con otros estudios que no encontraron diferencias según el género cuando analizan cinco ítems de una encuesta nacional de EE.UU. (Hall y Rodgers, 2019). Al profundizar en la relación entre estas variables, la segunda hipótesis de este estudio se interesó por las diferencias en la homonegatividad hacia gays y lesbianas. Los hallazgos señalan que no hay un cambio en la homonegatividad hacia lesbianas, con respecto a la mostrada hacia gays, tanto en estudiantes mujeres como en hombres. Estos resultados son diferentes a las conclusiones de otras investigaciones que obtienen más actitudes negativas hacia gays que hacia lesbianas (Rodríguez-Otero y García-Álvarez, 2020). La menor coherencia en estas conclusiones puede proceder tanto de las características de actitudes medidas en cada estudio, implícita o espontánea (Steffens, 2005) o manifiesta (Wyatt et al., 2008) como de las pruebas estadísticas (uso o no de pruebas de tamaño del efecto). En cualquier caso, se sugiere la necesidad de seguir profundizando en estas diferencias con objeto de detectar las características personales relacionadas con la hostilidad y rechazo hacia personas lesbianas y gays.

En cuanto a la tercera hipótesis, los hallazgos confirman lo esperado, en tanto que el grupo de estudiantes no heterosexuales es menos homonegativo que sus colegas heterosexuales, tanto hacia gays como hacia lesbianas. Estos hallazgos son incoherentes con estudios previos de docentes en activos (Hall y Rodgers, 2019) y coherentes con los hallazgos obtenidos con universitarios de otros ámbitos (Álvarez-Bernardo et al., 2024).

Por otra parte, en el primer objetivo se incluye la relación entre la edad y la homonegatividad moderna y el segundo objetivo se plantean las diferencias en esta homonegatividad según el curso en que están matriculados los y las participantes. En cuanto a la edad, se puede concluir que no hay relación de esta con homonegatividad hacia gays ni hacia lesbianas. De modo similar, el año cursado por las y los estudiantes no muestra un efecto en las actitudes analizadas, aunque la homonegatividad hacia gays y lesbianas fue mayor en cuarto, respecto a primero. Estas diferencias pueden explicarse por las características del cuarto curso, un mayor porcentaje de alumnos hombres que en cursos previos y mayor proporción de la especialidad de educación física. Las conclusiones de investigaciones tanto en docentes en activo de educación física como alumnado que desea esa especialización (Lara-Garrido et al., 2019, 2022; Maureira-Cid et al., 2022) señalan actitudes más negativas hacia gays y lesbianas. En cualquier caso, la inexistencia del efecto en el avance del curso del alumnado participante revela la deficiencia en la formación para abordar la diversidad afectivo-sexual.

Por último, esta investigación se interesa por la relación entre la homonegatividad moderna y las creencias religiosas. Como se esperaba, el alumnado que dice ser religioso muestra más homonegatividad hacia lesbianas y gays que quienes señalan no ser religiosos. Estas conclusiones son coherentes con investigaciones internacionales en población general (Bayrakdar y King, 2023) y profesorado en activo y/o en formación (Hall y Rodgers, 2019; Lara-Garrido et al., 2023; Scandurra et al., 2017). El presente trabajo muestra que ciertas variables sociodemográficas e ideológicas influyen en la manifestación de la homonegatividad moderna. Estos hallazgos, junto a los anteriores, deben ser considerados en los planes de estudios para la formación de docentes, siendo necesario seguir profundizando en estas diferencias, detectando las causas y ofreciendo una formación más especializada atendiendo a las creencias y otras características que pueden afectar en los prejuicios y estereotipos más arraigados. Para seguir avanzando en esta línea, es oportuno que estas cuestiones se analicen con profesorado en activo, así como emplear enfoques cualitativos para explorar otros aspectos como la muestra de homonegatividad moderna en relación con los roles de género.

La formación que las universidades ofrece a las próximas generaciones docentes debe garantizar la creación de entornos educativos seguros y en igualdad de condiciones (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2021; Lara-Garrido et al., 2021), que favorezcan el desarrollo integral del alumnado, especialmente en especialidades que tradicionalmente se caracterizan por la discriminación hacia el colectivo LGBTI (Moscoso y Piedra, 2019). Es necesario contar con un profesorado formado y no prejuicioso en torno a estas cuestiones, ya que una falta de preparación específica repercute negativamente en la posesión de recursos y habilidades para atender a la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género en el aula o intervenir en situaciones de acoso escolar por orientación sexual (Aguirre et al., 2021; Brown y Buthelezi, 2020).

Algunas limitaciones del estudio que deben considerarse se refieren a la falta de un muestreo probabilístico, este no ha sido posible, lo que impide generalizar los resultados a todo el alumnado del Grado en Educación Primaria. Otras limitaciones se refieren al estudio exclusivo del colectivo homosexual, es preciso que futuras investigaciones diseñen y validen instrumentos que permitan medir las actitudes sutiles hacia toda la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género.

Finalmente, este estudio muestra una porción de la realidad que requiere aumentar la muestra y su variabilidad con objeto de representar a la población del Grado en

Educación Primaria, con el objeto de analizar en profundidad los conocimientos y actitudes de este alumnado y de docentes en activo hacia la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género. Por ello, estos resultados muestran una aproximación a la realidad del alumnado LGBT en el ámbito universitario, pudiendo llevar a cabo diversas medidas y actuaciones que permitan alcanzar una educación universitaria libre de discriminación e inclusiva con este colectivo (Atteberry-Ash et al., 2019). También pueden contribuir a la mejora de la formación, identificando los aspectos donde se requiere intervenir para ofrecer una preparación más ajustada y adaptada (Scandurra et al., 2017). Esta formación en conocimientos, actitudes y habilidades es requisito para construir escuelas seguras que permitan el desarrollo integral de las futuras generaciones. Finalmente, estos hallazgos reflejan la necesidad de emplear prácticas educativas que ahonden en el pensamiento crítico y la reflexión del futuro profesorado sobre sus actitudes y prejuicios hacia la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020).

## Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias al Proyecto DISEXGO (ref.: B-SEJ-294-UGR18) cofinanciado por el Programa Operativo FEDER 2014-2020 y por la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía. Así como a la beca de iniciación a la investigación del Plan Propio de la Universidad de Granada concedida a Daniel González García.

## Referencias

- Aguirre, A., Moliner-Miravet, L. y Francisco-Amat, A. (2021). “Can anybody help me?” High school teachers’ experiences on lgbtphobia perception, teaching intervention and training on affective and sexual diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265>
- Airton, L. y Koecher, A. (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 80, 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>
- Álvarez-Bernardo, G., García-Berbén, A. B. y Lara-Garrido, A. S. (2024). Cultural competence and social work: sexual and gender diversity in two universities in the south of Europe. *Journal of Homosexuality*, 71(2), 432-455. <https://doi.org/10.1080/00918369.2022.2122361>
- Barozzi, S. y Ruiz-Cecilia, R. (2020). Training in gender and sexual identities in EFL teaching. Participants’ contributions. *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Educación*, 6, 84-103. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.05>
- Bayrakdar, S. y King, A. (2023). LGBT discrimination, harassment and violence in Germany, Portugal and the UK: A quantitative comparative approach. *Current Sociology*, 71(1), 152-172. <https://doi.org/10.1177/00113921211039271>
- Brown, A. y Buthelezi, J. (2020). School-based support team responses to sexual diversity and homophobic bullying in a South African school. *Interchange*, 51(4), 471-482. <https://doi.org/10.1007/s10780-020-09404-2>
- Byrne, B. (2013). *Structural Equation Modeling with Mplus*. Routledge
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2016, 2 de marzo). *II Plan Estratégico de igualdad de género en educación 2016-2021*. BOJA nº 41,

- Coulter, R.W.S., Colvin, S., Onufer, L.R., Arnold, G., Akiva, T., D'Ambrogi, E. y Davis, V. (2021). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 234-254. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1851137>
- De Roover, K. (2021) Finding clusters of groups with measurement invariance: unraveling intercept non-invariance with mixture multigroup factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 28(5), 663-683. <https://doi.org/10.1080/00224498809551476>
- Elipe, P., Espelage, D. L. y Del Rey, R. (2021). Homophobic verbal and bullying victimization: overlap and emotional impact. *Sexuality Research and Social Policy*, 19(3), 1178-1189. <https://doi.org/10.1007/s13178-021-00613-7>
- Eurobarómetro. (2019). *Discrimination in the European Union: Perceptions of minorities in the EU: LGBTI people, Special Eurobarometer*, 493. European Commission,
- García-Berbén, A. B., Álvarez-Bernardo, G., Lara-Garrido, A. S., Ruiz-Cecilia, R. y Guijarro Ojeda, J. R. (2024). Adaptación y evidencias de validez de la Escala de Homonegatividad Moderna en estudiantes de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 22(63). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i63.9231>
- Gato, J., Leal, D., Moleiro, C., Fernandes, T., Nunes, D., Marinho, I., Pizmony-Levy, O y Freeman, C. (2020). “The worst part was coming back home and feeling like crying”: Experiences of lesbian, gay, bisexual and trans students in Portuguese schools. *Frontiers in Psychology*, 10, e2936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02936>
- Gato, J. (2022). Discriminação contra pessoas lgbti+: uma revisão de literatura nacional e internacional. En S. P. Saleiro, N. Ramalho, M. S. de Menezes y J. Gato (Orgs.), *Estudo nacional sobre necessidades das pessoas LGBTI e sobre a discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais* (pp. 9-45). Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Goldstein-Schultz, M. (2022). Teachers’ experiences with LGBTQ+ issues in secondary schools: a mixed methods study. *Community Health Equity Research & Policy*, 42(2), 155-169. <https://doi.org/10.1177/0272684X20972651>
- Gómez, F., Cumsille, P. y González, R. (2022). Validación de la versión abreviada de la Escala de Homonegatividad Moderna en jóvenes chilenos. *PSYKHE*, 31(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22563>
- Hall, W. J. y Rodgers G. K. (2019). Teachers’ attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22, 23-41. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- Hegde, A. H., Averett, P., White, C. P. y Deese, S. (2014). Examining preschool teachers’ attitudes, comfort, action orientation and preparation to work with children reared by gay and lesbian Parents. *Early Child Development and Care*, 184(7), 963-976. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.845563>
- Heras-Sevilla, D. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: analysis of related variables. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Herek, G. M. (2000). The Psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9(1), 19-22. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00051>
- Jones, M. H., Hershberger, M.A., Goodrich, K. M., Hackel, T. S. y Love, A. (2021). Preservice teachers’ self-efficacy for teaching LGBTQ youth. *The Teacher Educator*, 56(4), 427-444. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1927275>
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G. y García-Berbén, A. B. (2023). Conocimientos hacia la homosexualidad y homonegatividad moderna en estudiantes de educación

- universitarios. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 213-229.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.012>
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G. y García-Berbén, A. B. (2022). “¿...recordáis vuestra primera agresión por ser LGTB?”: Un análisis de testimonios de personas LGTB en el movimiento #MeQueer. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 17(2), 303-320.  
<https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.2.09>
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G. y García-Berbén, A. B. (2021). La atención a la diversidad afectivo-sexual y de género en los planes de estudio de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Universidad de Granada. En F. M. Morales-Rodríguez, J. A. Rodríguez-Quiles y G. Álvarez-Bernardo (Eds.), *Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género* (pp. 47-60). Editorial Comares.
- Lara-Garrido, A. S., Pintor Peláez, C. E. y González García, D. (2019). Actitudes hacia la diversidad sexual y de género entre el futuro alumnado de Educación Física. En P. Ruiz-Montero y A. Baena-Extremera (Eds.), *Metodologías activas en ciencias del deporte* (pp. 37-60). Wanceulen.
- Maureira Cid, F., Escobar Ruiz, N., Flores Ferro, E., Bahamonde Acevedo, V., Hadweh Briceño, M. y Serey Aranedo, D. (2022). Actitudes hacia la homosexualidad y personas trans en estudiantes de educación física de Chile (Attitudes towards homosexuality and trans people in physical education students in Chile). *Retos*, 43, 46-52.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88969>
- Morrison, M. A., Morrison, T. G. y Franklin, R. (2009). Modern and Old-fashioned Homonegativity Among Samples of Canadian and American University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, 523-542.  
<https://doi.org/10.1177/0022022109335053>
- Morrison, M.A., y Morrison, T.G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43, 15-37. [https://doi.org/10.1300/j082v43n02\\_02](https://doi.org/10.1300/j082v43n02_02)
- Moscoso, D., y Piedra, J. (2019). El colectivo LGTBI en el deporte como objeto de investigación sociológica. Estado de la cuestión. *Revista Española de sociología (RES)*, 28(3), 501-516. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2019.14>
- Pérez-Testor, C., Behar, J., Davins, M., Conde Sala, J. L., Castillo, J. A. Salamero, M., Alomar y E. Sabina Segarra (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 138-155.  
<https://doi.org/10.1017/s1138741600003735>
- Quezada, F. (2016). Una medida de la homonegatividad breve, unidimensional e independiente de los afectos positivos y negativos: evidencia de validez de la escala de Wrench en Chile. *Salud & Sociedad*, 7(1), 10-28.  
<https://doi.org/10.22199/s07187475.2016.0001.00001>
- Robinson, K. H. y Ferfolja, T. (2002). *A reflection of resistance. Discourses of heterosexism and homophobia in teacher training classrooms*. Park Press.  
[https://doi.org/10.1300/j041v14n02\\_05](https://doi.org/10.1300/j041v14n02_05)
- Rodríguez-Otero, L. y García-Álvarez, P. (2020). Bullying LGTBI-fóbico en el contexto rural y urbano gallego. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 15(2), 673-710.  
<https://doi.org/10.14198/OBETS2020.15.2.11>
- Scandurra, C., Picariello, S., Valerio, P. y Amodeo, A. L. (2017). Sexism, homophobia and transphobia in a sample of Italian pre-service teachers: the role of socio-demographic features. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 245-261.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286794>

- Steffens, M.C. (2005). Implicit and explicit attitudes towards lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 49(2), 39-66. [https://doi.org/10.1300/j082v49n02\\_03](https://doi.org/10.1300/j082v49n02_03)
- Wyatt, T., Oswalt, S., White, C. y Peterson, F. (2008). Are tomorrow's teachers ready to deal with diverse students? Teacher candidates' attitudes toward gay men and lesbians. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 171-185.

## Breve CV de las/os autoras/es

### **Daniel González García**

Graduado en Educación Primaria con mención en Educación Física y Educación Primaria, por la Universidad de Granada (España). Maestro y opositor por la especialidad de Educación Física. Su principal línea de investigación se centra en la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo. Ha colaborado en diferentes proyectos relacionados con el análisis de los conocimientos, creencias y actitudes de profesionales del ámbito educativo en formación hacia la diversidad afectivo-sexual. Además, ha sido beneficiario de una beca de iniciación a la investigación del Plan Propio de la Universidad de Granada para desarrollar esta actividad. Ha sido autor de diferentes comunicaciones a congresos y capítulos de libro. Email: [danigg@correo.ugr.es](mailto:danigg@correo.ugr.es)

### **Gloria Álvarez-Bernardo**

Profesora Titular en el Departamento de Trabajo Social en la Universidad de Granada (España). Doctora en Estudios de Género por la Universidad de Granada (España). Su principal línea de investigación se centra en la diversidad familiar, las personas mayores LGTB y la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo. Email: [gloab@ugr.es](mailto:gloab@ugr.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-6023>

### **Adrián Salvador Lara-Garrido**

Profesor Sustituto Interino en el Departamento de Educación de la Universidad de Almería. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Su principal línea de investigación se centra en la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo. Colabora en proyectos sobre los conocimientos y las actitudes de profesionales del ámbito educativo hacia las personas LGTB, siendo investigador principal en una ocasión. Email: [alg93@correo.ugr.es](mailto:alg93@correo.ugr.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0529-1594>

### **Elisa Coral Pintor Peláez**

Graduada en Educación Primaria con mención en Educación Física y Educación Primaria, por la Universidad de Granada (España). Maestra y opositora por la especialidad de Educación Física. Su principal línea de investigación se centra en la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo. Investiga y colabora en proyectos sobre la diversidad de creencias, conocimientos y actitudes hacia la diversidad afectivo-sexual en futuros profesionales del ámbito educativo hacia las personas LGTBIQ+, siendo autora de comunicaciones a congresos y de capítulos de libro.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8907-9719>

**Ana Belén García-Berbén**

Profesora Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Sus líneas de investigación son el proceso de aprendizaje en educación superior y la formación docente en temas de diversidad sexual, corporal y de género. Ha dirigido y participado en proyectos I+D, publicando artículos y capítulos en editoriales nacionales e internacionales. Email: [berben@ugr.es](mailto:berben@ugr.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1972-2233>



Revista  
Latinoamericana  
de Educación Inclusiva

# Inclusión del Estudiantado “Trans” en el Sistema Universitario Chileno

## Inclusion of “Trans” Students in the Chilean University System

Juan Cornejo Espejo \* y Marco Antonio Rosales Riady

*Universidad del Bío Bío, Chile*

### RESUMEN:

El presente artículo se aboca al estudio de la información contenida en las distintas páginas webs institucionales referidas al reconocimiento del nombre social del estudiantado trans, expresión de las políticas de inclusión implementadas a partir de la promulgación de la Ley 21.369/2021. Desde el punto de vista metodológico se optó por un enfoque cualitativo - descriptivo con un diseño de casos múltiples, focalizado en el análisis de documentos provenientes de internet. Entre los principales hallazgos destaca que la mayor parte de las universidades seleccionadas reconoce el cambio de nombre social, particularmente desde la promulgación de la Ley. No obstante, ese reconocimiento en la mayoría de los casos carece de protocolos de tramitación e implementación, lo que permite clasificar a las universidades en instituciones de escaso, medio o avanzado desarrollo en materia de inclusión de ese estudiantado. Las intuiciones que se encuentran en el estado avanzado son, coincidentemente, aquellas que ya contaban con políticas y direcciones de género previo a la entrada en vigor de la Ley. A modo de conclusión, se puede afirmar que la inclusión del estudiantado trans se limita en las universidades chilenas, casi exclusivamente, al reconocimiento del nombre social, no evidenciándose políticas afirmativas hacia esa población.

### DESCRIPTORES:

Estudiantado trans, Universidades, Inclusión, Tareas pendientes.

### ABSTRACT:

This article focuses on the study of the information contained in the different institutional web pages referring to the recognition of the social name of trans students, an expression of the inclusion policies implemented since the enactment of Law 21.369/2021. From the methodological point of view, a qualitative-descriptive approach was chosen with a multiple case design, focused on the analysis of documents from the Internet. Among the main findings, it stands out that most of the selected universities recognize the change of corporate name, particularly since the enactment of the Law. However, this recognition in most cases lacks processing and implementation protocols, which allows classifying the universities into institutions with little, medium or advanced development in terms of inclusion of this student body. The intuitions that are in the advanced stage are, coincidentally, those that already had gender policies and directions prior to the entry into force of the Law. By way of conclusion, it can be stated that the inclusion of trans students in Chilean universities is limited almost exclusively to the recognition of their social name, and there is no evidence of affirmative policies towards this population.

### KEYWORDS:

Trans students, Universities, Inclusion, Pending tasks.

### CÓMO CITAR:

Cornejo Espejo, J. y Rosales Riady, M. A. (2024). Inclusión del estudiantado “trans” en el sistema universitario chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 145-166.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300145>

## 1. Introducción

El artículo que a continuación se presenta se inscribe en un contexto investigativo más amplio, cuyo propósito es conocer cómo las distintas universidades chilenas están integrando o incluyendo al estudiantado trans en los distintos espacios de la vida universitaria a partir de la promulgación de la Ley 21.369/2021 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación en el ámbito de la educación superior.

Teniendo en vista ese propósito inicial el presente artículo se aboca al estudio de la información contenida en las distintas páginas webs institucionales acerca del reconocimiento del nombre social del estudiantado trans, tanto en lo que respecta a las políticas y estrategias de inclusión contenidas en la documentación oficial (decretos, circulares, protocolos, instructivos, etc.), cuanto a los procedimientos para formalizar dicho cambio, donde resultan claves las fichas, procedimientos y flujogramas de tramitación. No menos relevante resulta el estudio de la unidad administrativa que en las universidades es responsable, tanto de operacionalizar los cambios como de gestionar el reconocimiento con otras unidades administrativas de esa misma casa de estudio. Esto es, las direcciones o unidades de género que con distinto grado de desarrollo se han multiplicado y establecido en la casi totalidad de las universidades del país a partir de la puesta en vigor de la ley antes señalada.

Desde el punto de vista conceptual, entendemos lo “Trans” como un concepto que define y aglutina a las personas cuyas identidades de género se perciben como diferentes de las típicamente asociadas con el sexo asignado al nacer, lo cual puede incluir personas que se identifican como transgéneros, transexuales, intersexuales, andróginos, de tercer género, bigénero, genderqueer, transmascuino, transfemenino y no binario (Drury et al., 2022).

En lo metodológico y con el fin de destacar en los resultados las coincidencias y divergencias producto del análisis documental se han agrupado las universidades en 5 categorías atendiendo a la condición de instituciones públicas o privadas y a la confesionalidad o no de las mismas siendo posible distinguir universidades: a) públicas estatales, b) públicas no estatales confesionales, c) públicas no estatales laicas, d) privadas laicas, y e) privadas confesionales.

Otro aspecto no menos relevante que está en sintonía con los esfuerzos problematizadores y explicativos, presente en el apartado de resultados, es la construcción de una tipología o clasificación basada en la existencia e institucionalización de las direcciones o unidades de género, el impulso de políticas inclusivas del estudiantado LGBTIQ+ y el desarrollo de estrategias específicas de integración o inclusión del estudiantado trans en el ámbito universitario comenzando por el reconocimiento del nombre social.

Partiendo de esos antecedentes la clasificación distingue tres niveles o estadios de desarrollo:

- a) Instituciones con escaso o nulo desarrollo (E), es decir, instituciones que no cuentan con direcciones o unidades de género o su existencia es muy precaria, normalmente subsumidas en unidades de convivencia, derechos humanos o dignidad y que; además, no cuentan con políticas, protocolos y normativas específicas de cambio de nombre social.
- b) Instituciones con desarrollo intermedio (M), es decir, instituciones que han acogido positivamente los imperativos de la Ley 21.369/2021 y se han

esforzado por implementar políticas y una institucionalidad de género propia; además de contar (al menos en términos declarativos) con políticas, protocolos y normativas de reconocimiento del nombre social y los respectivos canales y mecanismos de tramitación. Con todo, la existencia de esas direcciones o unidades de género y de reconocimiento del nombre social es muy reciente no evidenciándose una trayectoria significativa o experiencia acumulada en el manejo de esos temas; sin contar que sus políticas de inclusión del estudiantado trans se limitan casi exclusivamente al reconocimiento del nombre social.

- c) Instituciones de desarrollo avanzado (A)<sup>1</sup>, es decir, universidades que ya contaban con políticas y una institucionalidad previa a la promulgación de la Ley el año 2021 y, en algunos casos, a las movilizaciones feministas universitarias de 2018 que inspiraron la propia legislación. Esto es, instituciones que han promovido estudios diagnósticos de su propia inequidad de género, orientaciones no sólo de prevención y sanción del acoso sexual, violencia de género y discriminación arbitraria, sino también preocupadas en promover la formación, sensibilización y concientización de sus propias comunidades universitarias; además, de canales de acción claramente definidos. Y en lo que toca al estudiantado trans con una normativa clara, conocida y susceptible de ser aplicada que no se queda en mera declaración. Otro aspecto importante es que en este tipo de instituciones se ha avanzado en la inclusión del estudiantado trans a otras esferas de la vida social, no limitándose al reconocimiento del nombre social, como son, por ejemplo, el liderazgo y militancia política, las discusiones académicas en torno al tema o la inserción laboral de las personas trans.

## 2. Irrupción de lo trans: omisiones e invisibilizaciones

Si bien en las últimas décadas se observa una creciente producción intelectual e interés por temáticas relacionadas con personas LGBTIQ+<sup>2</sup> o disidentes sexuales y/o de género, incluido los contextos educativos; es indudable que esa producción ha estado focalizada en los dos primeros grupos; es decir, lesbianas y gays, descuidando y en ocasiones invisibilizando a los otros grupos que intenta contener el acrónimo. Pese a que los títulos y contenidos de esos artículos, capítulos de libros y libros aluden a diversidad sexual, población LGBTIQ+ u otras denominaciones análogas que engloba ese variado y abigarrado universo de las disidencias sexuales y de género; en la práctica, más allá de abordar problemáticas comunes que guardan relación con la exclusión, discriminación social, distintas expresiones de la homofobia, falta o insuficiencia de resguardos legales, violaciones de derechos humanos motivados por la orientación

---

<sup>1</sup> Hablamos de desarrollo más avanzado atendiendo al contexto nacional. Sin embargo, si se compara con otras universidades latinoamericanas constatamos que aún en este grupo de universidades las políticas de inclusión del estudiantado trans son aún insuficientes o acotadas, limitándose casi exclusivamente al reconocimiento del nombre social, pero careciendo de otras políticas afirmativas o de cuotas, por ejemplo, como ocurre en otras universidades del continente (Raposo, 2023; Bergamaschi y Estevez de Calazans, 2024).

<sup>2</sup> En esta presentación haremos uso del acrónimo (ya clásico) LGBTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales y *queer*), aun cuando reconocemos que existen otros ordenamientos de la sigla y otras letras que intentan dar cuenta de nuevas identidades no suficientemente representadas por lo LGBTIQ+.

sexual, entre otras<sup>3</sup>, es indudable que las otras identidades se diluyen o se invisibilizan en el acrónimo LGBTIQ+<sup>4</sup>, por cuanto sus problemáticas específicas como son, por ejemplo, las trabas asociadas al cambio de nombre, las dificultades o falta de asistencia médica en los casos de cambio de sexo biológico, el desconocimiento acerca de la diversidad de identidades y expresiones de género, la homofobia específica de que son víctima (transfobia) en la convivencia cotidiana y en múltiples oportunidades en el ámbito familiar, la falta de oportunidades laborales o de perfeccionamiento, los intentos de suicidio, la falta de redes de apoyo, etc. terminan relegadas a un segundo plano o derechamente pospuestas en virtud del acento puesto en temáticas que se supone más globales, pero que esconden o no permiten el florecimiento de la especificidad (Depalma y Cebreiro, 2019; Francis y Monakali, 2021; Lempereur et al., 2019;).

De allí, que se puede afirmar que la producción intelectual referida a personas trans es relativamente reciente y significativamente más escasa, comparada con la de los otros grupos, particularmente cuando alude a entornos educativos (De Palma y Cebreiro, 2017; De Oliveira y Porto, 2016; Francis y Monakali, 2021; Parentini, 2020; Pastor, 2015; Platero, 2014; Poblete et al., 2021; Sánchez et al., 2023).

La transexualidad y el transgenerismo han estado presentes en la sociedad a lo largo de la historia. Sin embargo, estas realidades han sido frecuentemente invisibilizadas (Sonllewa et al., 2021, p. 215).

Con todo, es preciso advertir que en el pasado hubo un cierto interés por esta población, al igual que lo hubo respecto de otros grupos disidentes, pero donde se privilegiaba la perspectiva medicalizante y/o patologizadora<sup>5</sup>, a diferencia de lo que se observa en las últimas décadas donde las ciencias sociales y humanas se han apropiado

---

<sup>3</sup> A modo de ilustración de cómo las distintas aristas o problemáticas que afectan a las disidencias sexuales y de género en distintos ámbitos se ha incrementado significativamente en la última década y ha sido tema de preocupación de la producción intelectual nacional e internacional, podemos citar entre una infinidad de textos a: W. Albornoz y J. Barrientos (2024), *Homophobic violence among gay men in Santiago de Chile [Violencia homofóbica entre hombres homosexuales en Santiago de Chile]*; S. Collado y J. Barrientos (2024), *El trabajo terapéutico con masculinidades sexo diversas: una aproximación autobiográfica por medio del arte y la creatividad*; F. J. Cantos, L. Moliner y A. Sanahuja (2023), *Making sexual diversity visible through LGTBQb teachers' life stories: A descriptive study*; R. Chaparro y R. Abreu (2023), *LGBTQ+ Affirmative Psychological Interventions*; J. Day, J. Fish, A. Grossman, S. T. Russell (2020), *Gay-Straight alliances, inclusive policy, and school climate: LGBTQ youths' experiences of social support and bullying*; T. Ojeda (2019), *Ofertas Terapéuticas, Estilos de Vida y "Cura Gay" en Chile: Aprendiendo a Ser Heterosexuales*; Martínez Gómez, N. et al. (2019), *Discriminación LGBTI en las aulas*.

<sup>4</sup> Es importante consignar, además, que una de las limitaciones de los acrónimos "LGBT", "LGBTIQ+" u otros similares es el riesgo de dispersarse en una serie de nomenclaturas locales que terminan por diluir o atomizar el movimiento de disidencias y su impronta política, reivindicativa, de resistencia y movilizadora (Salinas, 2010; Depalma y Cebreiro, 2019).

<sup>5</sup> En una cronología del proceso medicalizador se reconocen los siguientes términos que fueron creados con el fin de caracterizar de lo que hoy denominaríamos disidencias sexuales y de género: 1864 uranismo (K. Ulrich); 1869 homosexual (K. Kertseny); 1886 instinto sexual contrario / emasculación / defeminización / metamorphosis sexualis paranoica (R. von Krafft-Ebing; 1891 sentimiento sexual contrario (A. Moll); 1910 sexualidades intermedias / travestido (M. Hirschfeld); 1913 pulsión sobre la transformación sexual (M. Marcuse); 1913 inversión sexo estética (H. Ellis); 1928 eonismo (H. Ellis); 1949 psicopatía transexual (D. Cauldwell); 1953 transexualidad (H. Benjamin); 1974 disforia de género (N. Fisk); 1974 transexualismo primario y secundario (Gabaldón, 2020; Person y Oversey, 1974).

del tema imprimiéndole un sello que no sólo escapa a esa tendencia<sup>6</sup>, sino que es crítica de la misma. De este modo, se ha privilegiado en su lugar en su lugar las voces, narrativas, experiencias y testimonios de los propios implicados que han pasado de objetos de estudio<sup>7</sup> a sujetos, protagonistas de sus propias historias. En este sentido, han resultado fundamentales los estudios y aportaciones de la antropología, la sociología y la propia educación, entre otras disciplinas, que han subrayado las exclusiones, discriminaciones e incomprendimientos que experimentan las personas trans en distintos ámbitos de la vida social (Bodenhofer, 2018; Ford et al., 2021; Mizzi, 2021; Omercajic, 2022). Personas que, de acuerdo al binarismo sexual, no se encuadran en los estrechos márgenes y mandatos del heterosexismo hegemónico.

### 3. Lo trans en la producción intelectual reciente

Del análisis de las bases de datos de uso más frecuente en ciencias sociales y educación se evidencia que la producción referida a temáticas trans, por ejemplo, en la base Wos entre los años 2019-2023, asciende a 245 artículos. Sin embargo, la mayor parte de esos textos remite a cuestiones médicas y en menor medida a percepciones de distintos grupos en relación a la población trans, discriminación, vulneración de derechos o transfobia. Los textos que aluden directamente al binomio trans – educación son más bien escasos, distribuyéndose en las distintas bases como sigue a continuación: Wos 19 / Scopus 19 / Ebsco 2 / Scielo 1.

Desde el punto de vista temático destacan los textos que aluden a las dificultades y exclusiones que experimenta el estudiantado trans en entornos educativos (Espinoza y Rodríguez, 2020; Ford et al., 2021; Kumar et al., 2022; Lempereur, 2019; Maldonado, 2021). Con todo, de este grupo, son los artículos Espinoza y Rodríguez (2020) y Ford y cols. (2021) los que sitúan el problema de la inclusión en el ámbito de la educación superior.

Otro tema de interés son los climas educativos adversos y las estrategias de apoyo hacia este grupo de estudiantes (Allen et al., 2020; Francis y Monkali, 2021; Kumar et al., 2022; Maldonado, 2021; Sánchez, 2023). En la misma línea sobresalen los textos que describen y caracterizan la transfobia que se vivencia en distintos centros de educación superior (Aguilar et al., 2022; Allen et al., 2020).

La formación de profesores para la inclusión de estudiantado trans es otro tema de interés (Aguilar et al., 2022; Allison et al., 2021; Drury et al., 2023; Gasch-Gallán, 2021; Mizzi, 2021; Omercajic, 2022; Tollemache et al., 2021). No obstante, hemos de advertir que en este grupo temático como en los anteriores la problemática trans, en numerosas

---

<sup>6</sup> Otra de las apariciones recurrentes de la población trans han sido los medios de comunicación masivos, especialmente la “crónica roja” que, generalmente, los tendía a asociar a prostitución, marginalidad, criminalidad o situaciones o fenómenos “curiosos” o anecdóticos.

<sup>7</sup> Las imágenes clásicas de los distintos grupos de disidentes se solían representar como sujetos abyectos, aberrantes, patológicos o desviados, que en el mejor de los casos eran objeto de lastima, susceptibles de ser sometidos a todo tipo de vejaciones escudados en un supuesto saber ilustrado o científico (Cornejo, 2011; Costa, 1992; Soley-Beltrán, 2009), que promovía una multiplicidad de terapias “reparativas” o de “conversión” que iban desde la lobotomía, electroshock, experimentación endocrinológica hasta la hipnosis, el psicoanálisis o las terapias conductistas, pasando por cierto por las sanaciones espirituales o exorcismos. (Cornejo, 2007, 2009, 2011). Y si bien las terapias reparativas o de conversión no han desaparecido del todo, promovidas en la actualidad preferentemente por grupos fundamentalistas cristianos, no solo su efectividad ha sido cuestionada por parte de distintos organismos internacionales y los propios colegios o asociaciones profesionales de psiquiatras o psicólogos, sino también por la violación de derechos humanos que conllevan este tipo de prácticas.

oportunidades, está incluido en los estudios que se ocupan de la población LGBTIQ+, con lo que se confirma aquel supuesto que sostiene que lo trans esta muchas veces subsumido e invisibilizado en los estudios gays y lésbicos que se suele representar a través del acrónimo.

Los itinerarios académicos del estudiantado trans (Matsuno et al., 2022; Medina et al., 2020; Sánchez, 2023), las discursividades acerca de lo trans (Fernández Fernández, 2021), la inclusión reducida al discurso (Burns et al., 2022), la educación no heterosexista respetuosa de la diversidad (Espinoza y Rodríguez, 2020; Sonlleve et al., 2021), la subrepresentación de estudiantes trans en carreras STEM (Kroll y Plath, 2022), los baños sin género (Omercajic, 2022), las identidades trans (Kroll y Plath, 2022), la socialización de estudiantes trans (Burns et al., 2022; Medina et al., 2020), las superposiciones de exclusiones (Day et al., 2024; Omercajic, 2022; Tsfati y Nadan, 2021), la autoafirmación y resistencia trans (Gamarel et al., 2021; Omercajic, 2022; Tsfati y Nadan, 2021; Yáñez y Sandoval, 2022;) y el estudiantado trans en el ámbito deportivo (Drury et al., 2023; Kumar et al., 2022; Maureira et al., 2022) son otros de los ejes de interés de la producción intelectual reciente, pero a diferencia de las categorías anteriores, estos estudios están focalizados en personas trans, aunque no siempre situados en ambientes educativos. Por otro lado, los estudios de actitudes hacia el estudiantado trans a través de la construcción de escalas y las respectivas validaciones en entornos universitarios son otra fuente importante de reflexión (Fernández Hawrylak et al., 2020; Maureira et al., 2022).

En el contexto latinoamericano el tratamiento de las desigualdades hacia las personas trans en la educación superior (Prince, 2022) y la gestión de procesos de inclusión de esos estudiantes son otra fuente de preocupación (Barreto y Villalobos, 2020; Lempereur, 2019; Maldonado, 2021; Yáñez y Sandoval, 2024). Con ello queda demostrado que la temática no es ajena al quehacer intelectual del continente y de Chile en particular, sino que incipientemente ha ido ganando terreno en los últimos años en un intento por subrayar una identidad y especificidad propia que no quede relegados en estudios genéricos de lo que se suele denominar estudios LGBTIQ+.

Por último, en la producción nacional destacan los textos de Gasch y cols. (2021), *Diversidad afectivo-sexual, corporal y de género más allá del binarismo en la formación en ciencias de la salud*; Lempereur y cols. (2019), *Vivencias de los jóvenes transgéneros respecto a su inclusión social en Chile*; Maldonado y cols. (2021), *Ingreso de estudiantes trans a establecimientos educacionales chilenos: análisis de topoi en comentarios de Facebook*; Cárdenas y cols. (2021), *Recomendaciones para la investigación psicológica con personas transgénero: Una aproximación desde una experiencia en Chile*; Yáñez y cols. (2022), *La indocilidad de Santiago: la experiencia escolar de un estudiante trans en el sistema educativo chileno*; Poblete y cols. (2021), *Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes*; Barrientos y cols. (2023), *Research on coping with stress due to prejudice in transgender people: some neglected aspects and new ideas*; y Avilés y cols. (2024), *Afrontamiento del prejuicio de género en las personas trans y no binarias en Santiago de Chile: comparaciones clínicas y despliegues identitarios*.

Con todo, es importante consignar que la producción intelectual chilena, al igual de lo que ocurre con la internacional, está menos interesada en aspectos educativos y, cuando aborda estos temas, privilegia la etapa escolar en desmedro de lo que acontece en la educación superior. Esa focalización se tiende a reproducir en las orientaciones,

instructivos y material educativo del MINEDUC, así como en la propia legislación nacional<sup>8</sup>.

#### 4. Método

Dadas las características de la investigación se optó por un enfoque cualitativo - descriptivo con un diseño de casos múltiples (Merriam, 1998; Stake, 1999) atendiendo a la multiplicidad de instituciones objeto de estudio, las cuales están conformadas por el conjunto de universidades chilenas reconocidas por el Estado. Desde el punto de vista de las técnicas de recolección de datos, se privilegió el análisis de documentos (Araneda et al., 2008; Bardín, 2002) provenientes de internet, entendidos estos como “instrumento” de investigación; pues, como postula Frago y cols. (2011), internet puede ser objeto, lugar o instrumento de pesquisa.

En lo que respecta a las unidades de análisis se seleccionaron básicamente:

- a) Las direcciones y/o unidades de género, más específicamente la descripción de objetivos de estas reparticiones, los ámbitos de acción, las estrategias de sensibilización y formación de la comunidad universitaria, los estudios llevados a cabo por la unidad, los flujogramas de acción, los organigramas, la distribución de tareas, responsabilidades y profesionales responsables, etc.
- b) Las políticas y protocolos de reconocimiento del nombre social del estudiantado trans, más específicamente las definiciones conceptuales, las fichas o formularios de tramitación, los oficios y circulares, los instructivos, las cartillas, folders informativos, etc.

En lo que respecta a los niveles de privacidad de los documentos recolectados se ha de señalar que todos ellos son “públicos”, en virtud de que están disponibles y son de libre acceso a través de las páginas webs institucionales de las distintas universidades seleccionadas para el estudio. En esta misma línea cabe recordar que internet, en cuanto objeto de estudio, es abordado teóricamente en esta investigación como artefacto cultural, pues, la red es entendida como un elemento de la cultura y no como una entidad aparte, caracterizada por la integración de los ámbitos *on line* y *off line*, donde se reconocen diferentes significados culturales en distintos contextos de uso; es decir, el objeto de internet no es único, sino multifacetado y susceptible de múltiples apropiaciones (Fragoso et al., 2011).

Por otro lado, es importante señalar que, tratándose de una muestra intencional, el corpus documental estuvo conformado por las políticas de cambio de nombre social del estudiantado trans contenida en documentos tales como: decretos, normativas, formularios, fichas, flujogramas, orientaciones, cartillas informativas, etc. disponibles en las páginas webs de las direcciones y/o unidades de género de las universidades seleccionadas.

Para el análisis de la información proveniente de esos documentos se recurrió al análisis de contenidos, donde palabras como: estudiantado trans, reconocimiento, nombre

---

<sup>8</sup> Probablemente en Chile al estudiar la problemática trans en entornos educativo - normativos los referentes obligados son las circulares 768 de 2017 y su actualización 812 de 2021 emanadas de la Superintendencia de Educación que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional. Complementando esos instructivos destaca la Circular 707 de 2023 que busca garantizar los principios de no discriminación e igualdad de trato en esa misma área (MINEDUC, 2023).

social, nombre legal, tramitación, estrategias de inclusión o seguimiento de casos se constituyeron en conceptos claves al permitir visualizar la presencia o ausencia de una característica o de un conjunto de ellas en un determinado fragmento de mensaje. En otras palabras, a través de esta técnica es posible rastrear categorías sociales, culturales, educativas y metodológicas. Desde esta perspectiva, se puede descubrir la filosofía que subyace o inspira un determinado proyecto o acción de una organización educativa, identificando las contradicciones o coincidencias existentes (Araneda et al., 2008).

Finalmente, para una mejor comprensión del objeto de estudio y considerando el origen de las universidades, finalidades y, en algunos casos, confesionalidad de las mismas, del conjunto de las 51 universidades existentes en el país, se hizo una subdivisión entre aquellas denominadas: a) “universidades públicas estatales” (18); b) “universidades públicas no estatales confesionales” (6); c) “universidades públicas no estatales laicas” (3); d) “universidades privadas laicas” (19); y e) “universidades privadas confesionales” (5).

El primer grupo de ellas están conformadas por las universidades públicas que hacen parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). El segundo y tercer grupo de universidades está constituido por universidades que hacen parte del CRUCH pero que se autodefinen como instituciones públicas no estatales; es decir, universidades que conforman el denominado G-9<sup>9</sup>. El cuarto y quinto grupo estuvo conformado por las universidades privadas surgidas con posterioridad a la reforma universitaria del año 1981, las que a su vez se subdividen en universidades privadas laicas y universidades privadas confesionales.

## 5. Resultados

### 5.1. Universidades públicas estatales

En este apartado se presentan los resultados de la investigación documental llevada a cabo en base al estudio de las páginas webs institucionales referidas a género y diversidades, y más específicamente del reconocimiento del nombre social del estudiantado trans en tanto política de inclusión y reconocimiento de esa población en el ámbito universitario, expresado en la existencia de políticas, normativas (decretos y circulares), protocolos, flujogramas y fichas o formularios de tramitación.

Del conjunto de universidades estatales se infiere que en 10 de ellas las direcciones o unidades de género son anteriores a la promulgación de la Ley 21.369/2021 (U. de Chile, U. de Valparaíso, U. de Playa Ancha, U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, U. de Santiago, U. Tecnológica Metropolitana, U. de Talca, U. del Bio Bio, U. de la Frontera, U. de Los Lagos, U. de Aysén, y U. de Magallanes). En el caso de las universidades de Chile (2013) y de Valparaíso (2016), inclusive, sus unidades o direcciones de género son anteriores a las movilizaciones feministas de 2018 que motivaron la citada ley.

No obstante, hay algunas excepciones como son, de norte a sur, las universidades de Antofagasta, de Atacama, de La Serena, de Los Lagos y Magallanes donde se desprende por la propia información de sus páginas webs que sus direcciones o unidades de género son recientes, con escasa información y donde se desconoce la orgánica de

---

<sup>9</sup> La Red de Universidades Públicas no Estatales G-9 es una corporación de derecho privado sin fines de lucro, creada el 2013, que agrupa a las universidades tradicionales, no estatales del CRUCH.

funcionamiento, limitándose en el tema del reconocimiento del nombre social a un documento genérico que no especifica procedimientos, responsables y tiempo de tramitación.

En el caso de las universidades de La Serena, Los Lagos y Magallanes ni siquiera se encuentra un documento que haga alusión a procedimiento de cambio de nombre social, motivo por el cual pueden ser definidas como instituciones con escaso desarrollo (E). En el extremo opuesto, es decir, de desarrollo avanzado (A) se encuentran las de Chile, de Valparaíso, UMCE y USACH donde no sólo existe la normativa que permite el cambio de nombre social, sino que son de fácil acceso los formularios para realizar el trámite, se explican los pasos a seguir y tiempo que demora la gestión. Todavía más, estas políticas consideran no sólo al estudiantado, sino a los/as propios funcionarios de la institución.

El resto de las instituciones de este grupo pueden ser clasificada en un desarrollo medio (M), pues se evidencia un esfuerzo por cumplir con las exigencias de la Ley y las reivindicaciones del movimiento feminista universitario, pero sin alcanzar aún a desarrollar políticas específicas para el estudiantado trans que vayan más allá del cambio de nombre social (U. de Tarapacá, U. Arturo Prat, U. de Playa Ancha, UTEM, U. O' Higgins, U. de Talca, U. del Bio Bio, U. de la Frontera y U. de Aysén).

**Cuadro 1**  
*Universidades públicas estatales*

Universidad	Dirección / Unidad de género	Uso de nombre social	Niveles o estadios de desarrollo
1 Universidad de Tarapacá	Dirección de equidad y género (s/f) Unidad de prevención Ley 21.369	Decreto Exento 00.766.2019 Política de reconocimiento de identidad de género de toda persona de la Universidad de Tarapacá	Medio (M)
2 Universidad Arturo Prat	Dirección de equidad de género y diversidad (s/f)	Protocolo para el reconocimiento del nombre social	Medio (M)
3 Universidad de Antofagasta	Unidad de equidad e inclusión (s/f)	Registro de nombre social	Escaso (E)
4 Universidad de Atacama	Oficina de igualdad de oportunidades y equidad de género (s/f)	Reglamento y normas sobre respeto a la identidad genero uso y reconocimiento nombre social	Escaso (E)
5 Universidad de La Serena	Dpto. de atención de asuntos Ley 21.369 (2022)	No registra	Escaso (E)
6 Universidad de Playa Ancha (UPLA)	Dirección de equidad e igualdad de género (2019)	Decreto Exento N° 0478/2021 Reconoce y protege el ejercicio humano a la identidad de género. Autoriza la utilización del nombre social al interior de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación	Medio (M)

7	Universidad de Valparaíso	Dirección de igualdad y diversidad (2016)	Reglamento Uso de Nombre Social, Dexe N° 2033	Avanzado (A)
8	Universidad de Chile	Dirección de igualdad de género (2013)	Uso de nombre social en la U. de Chile. Instructivo Mara Rita	Avanzado (A)
9	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)	Oficina de género y sexualidades (2019)	Resolución que aprueba instructivo para el uso del nombre social	Avanzado (A)
10	Universidad de Santiago de Chile (USACH)	Dirección de género, diversidad y equidad (2020)	Normativa sobre uso del nombre social	Avanzado (A)
11	Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)	Programa de género y equidad de la UTEM (2018)	Procedimiento uso de nombre social	Medio (M)
12	Universidad O'Higgins (UOH)	Dirección de equidad de género y diversidades (s/f)	Procedimiento para reconocer nombre social a las personas que lo soliciten en virtud de su identidad de género	Medio (M)
13	Universidad de Talca	Dirección de género (2018)	Reglamento para el Reconocimiento y Uso del Nombre Social	Medio (M)
14	Universidad del Bio - Bio	Dirección general de género y equidad (2020)	Decreto universitario exento N° 2040 / 2020 de uso de nombre social para personas trans en la Universidad	Medio (M)
15	Universidad de la Frontera (UFRO)	Dirección de equidad de género (s/f)	Resolución Exenta N°1073 Autoriza el uso del nombre social en la Universidad de La Frontera (UFRO)	Medio (M)
16	Universidad de Los Lagos	Dirección de género (2019)	No registra	Escaso (E)
17	Universidad de Aysén	Unidad de equidad de género (2018)	Protocolo de aceptación y reconocimiento de nombre social de toda persona trans	Medio (M)
18	Universidad de Magallanes	Dirección de género, equidad y diversidad (2019)	No registra	Escaso (E)

*Nota.* Creación propia partir de la información disponible en las páginas webs institucionales de las universidades seleccionadas para el estudio.

Finalmente, llama la atención que en varias de las instituciones de escaso y medio desarrollo se tienda a reducir la temática de género al cumplimiento de la exigencia de contar con protocolos que prevengan y sancionen el acoso sexual y la violencia de género, sin atender otras formas de violencia y violación de derechos.

## ***5.2. Universidades públicas no estatales confesionales***

Este grupo es, quizás, junto con algunas universidades privadas, el que presenta menor desarrollo de las políticas de inclusión del estudiantado trans. Es más, en el caso de las

universidades Católica del Norte, del Maule y de la Santísima Concepción no cuentan siquiera con un documento que garantice el reconocimiento y uso del nombre social; además, de un desarrollo muy incipiente en temáticas de género, tanto en materias como el reconocimiento y valoración de la diversidad sexual y de géneros, cuanto de temas como la igualdad salarial entre hombres y mujeres, el acceso de estas últimas a cargos directivos, la masculinización de ciertas carreras profesionales, entre otros temas motivo por el cual estas universidades pueden ser clasificadas en el primer estadio, es decir, de escaso desarrollo (E). La excepción a esta tendencia la representa la PUC de Valparaíso y la Universidad Católica de Temuco que cuentan con orientaciones plasmadas en un protocolo y resolución formalizados respectivamente por las autoridades competentes, aun cuando no se especifican procedimientos, responsables y tiempos que demora el trámite, razón por la cual estas dos universidades pueden ser ubicadas en el grupo de instituciones de desarrollo medio (M).

En el caso de la PUC de Chile si bien cuenta con una carta de notificación a docentes de la presencia de estudiantes trans en los cursos que imparten, dicho documento no está acompañado de un decreto o resolución de la autoridad universitaria, motivo por el cual igualmente hemos de situar a esta universidad en el grupo de instituciones de desarrollo medio (M).

## Cuadro 2

### *Universidades públicas no estatales confesionales*

Universidad	Dirección / Unidad de género	Uso de nombre social	Niveles o estadios de desarrollo
1 PUC de Chile	Dirección de equidad de género (2019)	Carta de notificación a docentes	Medio (M)
2 PUC Valparaíso	Dirección de equidad de género (2022)	Protocolo de reconocimiento y protección de la identidad de género y uso de nombre registral y/o social en la PUC Valparaíso	Medio (M)
3 Universidad Católica del Norte	Dirección de género UCN (Antofagasta) (s/f) Secretaría Género UCN (Coquimbo) (s/f)	No registra	Escaso (E)
4 Universidad Católica del Maule	Dirección de equidad de género y diversidad (2022)	No registra	Escaso (E)
5 Universidad Católica de la Santísima Concepción	Dirección de género (2022)	No registra	Escaso (E)
6 Universidad Católica de Temuco	Dirección de género (2019)	Resolución de Secretaría General 17 /2021 Norma aspectos no previstos en los Reglamentos que indica y establece el “Protocolo de identidad de género y uso del nombre social para personas transgénero” de la Universidad Católica de Temuco	Medio (M)

*Nota.* Creación propia partir de la información disponible en las páginas webs institucionales de las universidades seleccionadas para el estudio.

Es importante también destacar, que ese descuido u omisión del estudiantado trans por parte de estas instituciones obedece, entre otras razones, a que las propias políticas institucionales de género, así como sus direcciones y unidades de género son de reciente creación (salvo en la PUC Chile y la U. Católica de Temuco que datan de 2019), producto más bien de la coyuntura que supuso la puesta en marcha de la Ley 21.369 que a procesos de maduración, reflexión y discernimiento de las respectivas comunidades universitarias. Esta última característica se repite de forma idéntica en algunas universidades privadas, que en el caso de las universidades confesionales se torna más compleja dada la resistencia ideológico-doctrinal a las teorías de género y particularmente a los estudios de disidencias o LGBTIQ+.

### 5.3. Universidades públicas no estatales laicas

En este grupo tenemos tres corporaciones de derecho privado que hacen parte del CRUCH y son consideradas “universidades tradicionales”, tanto por el año de creación (anteriores a la reforma universitaria impulsada por la dictadura), como por su historia y aporte al país. De las tres la que más destaca, desde el punto de vista del reconocimiento del nombre social del estudiantado trans, es la Universidad de Concepción que cuenta con un protocolo que no sólo reconoce el cambio de nombre social, sino también distingue entre los estudiantes que solo han realizado este trámite y los que, además, han hecho el cambio de nombre legal (Ley 21120/2018) Por otro lado, la universidad, cuenta también con instrucciones de cómo llevar a cabo el trámite de cambio de nombre, los tiempos que demora y las unidades administrativas involucradas. Otro aspecto que también destaca es que su dirección de equidad de género y equidad sexual data de 2016; es decir, previo a las movilizaciones feministas de 2018, razón por la cual puede ser clasificada como institución de desarrollo avanzado (A).

En el caso de las universidades Técnica Federico Santa María y Austral de Chile, si bien cuentan con instructivos que reconocen el cambio de nombre social no cuentan con mayores especificaciones acerca de cómo y dónde realizar el trámite, motivo por el cual deben situarse entre las instituciones de desarrollo medio (M).

#### Cuadro 3.

##### *Universidades públicas no estatales laicas*

Universidad	Dirección / Unidad de género	Uso de nombre social	Niveles o estadios de desarrollo
1 Universidad Técnica Federico Santa María	Unidad de equidad de género e inclusión (2018)	Decreto N° 393/ 2018 que establece procedimiento para la Autorización del Uso del Nombre Social en el contexto universitario	Medio (M)
2 Universidad de Concepción	Dirección de equidad de género y equidad sexual (2016)	Reconocimiento de nombre social	Avanzado (A)
3 Universidad Austral de Chile	Unidad de género y diversidad (2023)	Uso de nombre social en la Universidad Austral de Chile N° 12/2019	Medio (M)

*Nota.* Creación propia partir de la información disponible en las páginas webs institucionales de las universidades seleccionadas para el estudio.

Una característica de este grupo de universidades que comparte con la mayoría de las públicas estatales es su preocupación por las temáticas de género expresada, por ejemplo, en diagnósticos institucionales acerca de la prevalencia de inequidades de género entre los distintos estamentos que conforman sus comunidades o los esfuerzos, en algunos casos, por integrar asignaturas específicas de género, especialmente en la formación de profesores/as (Cornejo, 2021). Preocupación que evidencia el tránsito de una focalización casi exclusiva en la prevención y sanción del acoso sexual y violencia de género a una concepción que privilegia el estudio, la difusión, la sensibilización y la concientización de las comunidades universitarias.

No se puede obviar también que fue en el seno de una de estas universidades (Austral) donde comenzaron las movilizaciones feministas universitarias de 2018 que dieron pie a la creación, en la mayor parte de los casos, a las direcciones o unidades de género, a los esfuerzos por integrar temáticas de género en la formación profesional y a la propia Ley 21.369/2021 que tornó ineludible el tema para todas las universidades del país. Interpelación que en algunos casos se ha asumido proactivamente como un desafío y una responsabilidad institucional y en otras, desgraciadamente, apenas como una exigencia legal o una condición para las acreditaciones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

#### **5.4. Universidades privadas laicas**

En este grupo se concentran la mayor parte de las universidades privadas surgidas con posterioridad a la reforma universitaria de 1981. De las 19 instituciones actualmente reconocidas, prácticamente la mitad cuenta con políticas, protocolos o instructivos que reconocen el cambio de nombre social del estudiantado trans, mientras la otra mitad no registra ninguna información al respecto. Es más, entre estas últimas hay 4 casas de estudio (La República, Bernardo O'Higgins, Bolivariana y Sek) que ni siquiera reportan la existencia de direcciones o unidades de género; en las restantes, en rigor, tampoco se puede hablar de unidades estructuradas, sino más bien de mesas de trabajo o comités cuya continuidad no está asegurada.

Por otro lado, de las primeras 9 universidades que se muestran en el cuadro 4 (Autónoma, Central, Mayor, Andrés Bello, Academia de Humanismo Cristiano, De Las Américas, Del Desarrollo y Del Alba), ocho de ellas pertenecen al grupo de universidades de desarrollo medio (M). La excepción la representa la Universidad Diego Portales (UDP) que puede ser situada entre las de desarrollo avanzado (A) en virtud de que cuenta no sólo con un departamento de género bien estructurado e institucionalizado, sino que cumple funciones propias de este tipo de instituciones. Coincidentemente la UDP, así como la mayoría de las otras 8 universidades del listado que hemos calificado como de desarrollo medio son las universidades con una matrícula más numerosa, más consolidadas y de mayor prestigio académico de acuerdo a los distintos rankings nacionales e internacionales. La excepción la representa, quizás, la Universidad del Alba, institución más pequeña, acreditada por la CNA por 3 años y recientemente reestructurada.

Las restantes 9 universidades del cuadro, dado el incipiente interés por las temáticas de género, pueden ser caracterizadas como instituciones de escaso o nulo desarrollo (E) (Miguel de Cervantes, San Sebastián, La República, Inacap, Santo Tomás, Bernardo O'Higgins, Aconcagua, Bolivariana y SEK). En dos de ellas, inclusive, la temática es asociada a unidades de convivencia o derechos humanos (Universidad Miguel de Cervantes y San Sebastián) lo que, claramente, supone evasión, invisibilización e incumplimiento de la normativa nacional.

## Cuadro 4

*Universidades privadas laicas*

Universidad	Dirección / Unidad de género	Uso de nombre social	Niveles o estadios de desarrollo
1 Universidad Diego Portales	Dpto. de género (2019)	Política de uso de nombre social y rectificación de nombre por Ley de Identidad de Género para personas trans y/o no binarias de la comunidad universitaria (estudiantes, docentes y funcionarios/as)	Avanzado(A)
2 Universidad Autónoma de Chile	Dirección de equidad de género, diversidad e inclusión (2022)	Instructivo de Vicerrectoría de Aseguramiento de la Calidad N° 01/2022 Aprueba instructivo para solicitud de cambio de nombre social o legal	Medio (M)
3 Universidad Central	Unidad de género y diversidad (2019)	Protocolo cambio de nombre social	Medio (M)
4 Universidad Mayor	Oficina de género (2022)	Formulario de cambio de nombre legal a social	Medio (M)
5 Universidad Andrés Bello	Comité para la equidad de género y liderazgo femenino (2021)	Decreto Universitario N° 2571/2018 que autoriza uso de nombre social para estudiantes trans. solicitud formal de uso de nombre social en Universidad Andrés Bello	Medio (M)
6 Universidad Academia de Humanismo Cristiano	Dirección de género y diversidades (2022)	Protocolo de reconocimiento institucional sobre igualdad de derechos de personas trans, no binarias y de género fluido o no conforme (2023)	Medio (M)
7 Universidad de Las Américas	Dirección de género y unidad de investigación y sanción del acoso sexual, violencia y discriminación de género (2022)	UDLA reconoce cambio de nombre social de las personas transgéneros (2018)	Medio (M)
8 Universidad del Desarrollo	Unidad de Denuncia y Acompañamiento UDD (2022)	Cambio de nombre social Instructivo N° 1/2022	Medio (M)
9 Universidad del Alba	Dirección general de derechos humanos equidad de género e inclusión (2023)	Protocolo de Uso de Nombre Social para Personas Trans/No Binarias (2023)	Medio (M)
10 Universidad Adolfo Ibáñez	Comité de equidad de género (facultad de ingeniería y ciencias) (s/f) Ombuds	Uso de nombre social en la U. A. Ibáñez	Escaso (E)
11 Universidad Miguel de Cervantes	Unidad Derechos Humanos y de Implementación de la Política sobre Acoso, y	No registra	Escaso (E)

		Violencia Sexual y Discriminación de Género (UNDEHPA) (2022)		
12	Universidad San Sebastián	Unidad de convivencia universitaria (2022)	No registra	Escaso (E)
13	Universidad Tecnológica de Chile INACAP	Mesa de Diversidad e Inclusión y la Mesa de Género (2023)		
14	Universidad de La República	No registra	No registra	Escaso (E)
15	Universidad Santo Tomás	Comités de género e inclusión (2022)	No registra	Escaso (E)
16	Universidad Bernardo O'Higgins	No registra	No registra	Escaso (E)
17	Universidad de Aconcagua	Unidad de género (s/f)	No registra	Escaso (E)
18	Universidad Bolivariana	No registra	No registra	Escaso (E)
19	Universidad SEK	No registra	No registra	Escaso (E)

*Nota.* Creación propia partir de la información disponible en las páginas webs institucionales de las universidades seleccionadas para el estudio.

Cabe destacar que, salvo la UDP cuyo departamento de género es anterior a la promulgación de la Ley 21.369/2021(2019), en todas las otras donde existe algún atisbo de organización en la materia, sus unidades o direcciones son posteriores a la puesta en marcha de la citada Ley, lo que nos hace suponer, al igual que en otros casos ya estudiados, que su creación responde no a procesos de reflexión o maduración, sino a los apremios por cumplir con la Ley. Es más, en varias de esas instituciones la constitución de direcciones o unidades de género y protocolos de reconocimiento del nombre social devienen de un mandato de las rectorías y/o consejos superiores, ya sea con el propósito es figurar como instituciones inclusivas que se ajustan a la normativa vigente, o para asegurar las acreditaciones de la CNA (Cornejo, 2021).

### ***5.5. Universidades privadas confesionales***

En este grupo encontramos 5 instituciones de educación superior, entre las cuales destacan las universidades Alberto Hurtado y Cardenal Silva Henríquez que pueden ser definidas como instituciones de desarrollo medio. La primera conocida por su apertura no sólo a temáticas de género, sino también de disidencias. Sin embargo, llama la atención, dado ese historial, lo escueto de la información presente en la página web de su Dirección de género, diversidad y equidad comparado con algunas universidades estatales, la UdeC o la UDP; así como su política de cambio de nombre social reducida apenas a un instructivo y formulario.

En el caso de la Universidad Cardenal Silva Henríquez, considerando las restricciones ideológico-doctrinales que impone su confesionalidad, destaca la página web de su Oficina de Género y Diversidad que cuenta con información oportuna, con un organigrama claramente definido y con funciones bien delineadas; además, de una normativa precisa de reconocimiento del uso del nombre social lo cual, indudablemente, resulta destacable pese a las restricciones antes mencionadas. Con todo, tanto las universidades Alberto Hurtado como la Cardenal Silva Henríquez no

pueden ser catalogadas como de desarrollo avanzado debido a que sus unidades o departamentos de género son de reciente creación (posteriores a la promulgación de la Ley 21.369/2021) y no evidencian un trabajo sostenido en el tiempo con el estudiantado trans que vaya más allá del simple reconocimiento del nombre social.

Las otras 3 instituciones confesionales (de Los Andes, Finis Terrae y Adventista), en el mejor de los casos, cuentan apenas con una oficina de promoción de la dignidad o una unidad de prevención del acoso sexual, violencia y discriminación de género. En lo que respecta al reconocimiento del uso del nombre social no hay información alguna, lo que induce a pensar que en este tipo de instituciones se hacen más evidentes los sesgos ideológico-doctrinales hacia los estudios de género y disidencias, donde comúnmente se los califica como “ideología de género”.

En este sentido no deja de llamar la atención el silencio total de la Universidad Adventista, atendiendo a la abierta oposición a la homosexualidad expresada por Iglesia Adventista de la cual depende la citada institución universitaria<sup>10</sup>. No menos llamativo es el caso de la Universidad de Los Andes, donde varios/as de sus académicos/as no sólo han liderado campañas que buscan desacreditar los estudios de género y disidencias, sino también intentado perpetuar la “patologización” de la homosexualidad o promovido campañas de “conversión” o “cura” de homosexuales<sup>11</sup>.

#### Cuadro 5

##### *Universidades privadas confesionales*

	Universidad	Dirección / Unidad de género	Uso de nombre social	Niveles o estadios de desarrollo
1	Universidad Alberto Hurtado	Dirección de género, diversidad y equidad (2021)	Instructivo y formulario de uso de nombre social	Medio (M)
2	Universidad de Los Andes	Unidad de prevención del acoso sexual, violencia y discriminación de género (2022)	No registra	Escaso (E)
3	Universidad Finis Terrae	Oficina de promoción de la dignidad (s/f)	No registra	Escaso (E)
4	Universidad Católica Silva Henríquez	Oficina de género y diversidad (2022)	Uso de Nombre Social en La Silva	Medio (M)
5	Universidad Adventista de Chile	No registra	No registra	Escaso (E)

*Nota.* Creación propia partir de la información disponible en las páginas webs institucionales de las universidades seleccionadas para el estudio.

<sup>10</sup> “Los adventistas creen que la intimidad sexual es adecuada únicamente en la relación conyugal entre un hombre y una mujer, oponiéndose a las prácticas y relaciones homosexuales. (Iglesia Adventista del Séptimo Día, 2013, “en línea”). Esto es, pese a considerar la homosexualidad como pecaminosa, reconocen que aquellos disidentes que se resisten a sus “sentimientos” e “inclinaciones” pueden ser acogidos con “amor” y “compasión” (Adventist New Network, 2012).

<sup>11</sup> A modo de ejemplo de estas prácticas se puede citar el texto de los/as académicos/as de esa casa de estudio B. Zegers, M. E. Larraín y F. Bustamante (2007), titulado: *Sobre la homosexualidad*, o la visita del conocido psicólogo holandés promotor de las terapias de “conversión” en el mundo Gerard J. M. van den Aardweg, quien en 2004 dictó un seminario titulado: “Homosexualidad hoy” en dependencias de esa universidad.

En suma, se puede señalar que, en este grupo de universidades, como en otras privadas y confesionales tradicionales, el género y la inclusión de las disidencias y entre estas el estudiantado trans, les resulta una imposición de la Ley y una aberración para sus adhesiones ideológico-doctrinales.

## 6. Conclusiones

En primer término, hemos de señalar que la producción intelectual referida a población trans en contexto educativo es escasa, aún a nivel internacional, y mucho más si focalizada en ambientes universitarios o de educación superior. Ello de algún modo evidencia las complejidades que supone diseñar, implementar y evaluar políticas y estrategias de inclusión de este estudiantado en las universidades del país al no existir referentes o experiencias previas. Prácticamente la única política existente remite al cambio de nombre social. Medida no libre de controversias, especialmente en algunas instituciones privadas y/o confesionales que ponen trabas u obstaculizan los tramites respectivos, o en los casos más extremos que ponen como condición previa el cambio de nombre legal.

Vale decir, en Chile, salvo el cambio de nombre legal contenido en la Ley 21.120/2018 y la propia Ley 21.369/2021 que sanciona la discriminación arbitraria, no existen medidas adicionales de integración de este estudiantado, aún en las universidades que hemos tipificado como de desarrollo avanzado. Desarrollo que resulta insuficiente comparado con los esfuerzos realizados en otras universidades latinoamericanas que han transitado a otras dimensiones de la inclusión más allá del reconocimiento del nombre social, apostando por cuotas reservadas de ingreso, apoyos para evitar la deserción, introducción de la temática en algunas cátedras y asignaturas, áreas de especialización específica en ciertos postgrados, entre otras medidas (Bergamaschi y Estevez de Calazans, 2024; Raposo, 2023).

Con todo, no se pueden obviar los innegables avances en la materia en comparación con lo que ocurría en el sistema universitario nacional apenas hace unos pocos años antes de la promulgación de la Ley 21.369/2021 o de las movilizaciones feministas de 2018, donde aún el reconocimiento del nombre social era una excepcionalidad. En ese sentido hemos de subrayar el valor pedagógico de la Ley que ha obligado, en la mayor parte de las instituciones, a replantearse la temática e intentar adoptar medidas forzadas por los apremios de la Ley y otras circunstancias adicionales como son las exigencias que devienen de los procesos de acreditación, que demandan contar con una institucionalidad que asegure la prevención y sanción de las situaciones de acoso sexual, violencia de género y discriminación arbitraria. Exigencias que sin duda han redundado en beneficio de la población trans, particularmente del reconocimiento del nombre social. Dicho de otro modo, la propia existencia de las direcciones o unidades de género han sido claves en visibilizar a esta población en el espacio universitario; de allí, su incorporación como criterio de evaluación en este estudio del grado de desarrollo de las universidades en materia de inclusión y reconocimiento del estudiantado trans.

Entre las tareas pendientes y hacia dónde debería transitar el sistema universitario nacional en vista de una inclusión efectiva (objetivo común a todo el sistema educativo) está lo planteado en el *Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales* de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (REDESCA, 2020), expresado en políticas afirmativas, información y formación para todos los estamentos universitarios sobre el tema, promoción de una cultura más inclusiva de la población trans, pero sobre todo del reconocimiento de su especificidad y su derecho a existir.

## Agradecimientos

El artículo hace parte del “Proyecto de Investigación en Docencia y Aprendizaje UBB” (DU2447512).

## Referencias

- Aguilar Martínez, J. R., Raesfeld, L., Lazarevich, I., Cruz Cruz, J. C. y Durán González, R. E. (2022). Estudio preliminar sobre conocimientos y actitudes de docentes universitarios hacia alumnos LGBTIQ. *Revista Conrado*, 18(S4), 576-582.
- Albornoz, W. y Barrientos, J. (2024), Homophobic violence among gay men in Santiago de Chile [Violencia homofóbica entre hombres homosexuales en Santiago de Chile]. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 19, 1-15.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-50652024000100202>
- Allen, L., Cowie, L. y Fenaughty, J. J. (2020). Safe but not safe: LGBTTIQA+ students' experiences of a university campus. *Higher Education Research and Development*, 39(11), 1-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1706453>
- Araneda, A., Parada, M. V. y Vásquez, A. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Editorial UCSC.
- Avilés, W., Insunza, F. y Barrientos, J. (2024). Afrontamiento Del Prejuicio De Género En Las Personas Trans y No Binarias En Santiago De Chile: Comparaciones Clínicas y Despliegues Identitarios. *Revista Punto Género*, 21, 481-512.  
<https://doi.org/10.5354/2735-7473.2024.75190>
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Barreto, J. y Villalobos, V. (2020). Representaciones sociales de la inclusión de la población LGBT en educación superior. *Revista Colombiana de Humanidades*, 52(97), 431-458.
- Barrientos, J., Saiz, J., Cárdenas, M. y Guzmán, M. (2023). Research on coping with stress due to prejudice in transgender people: Some neglected aspects and new ideas. En R. A. Chaparro y R. L. Abreu (Eds.), *LGBTQ+ affirmative psychological interventions* (pp. 95-111). Springer.
- Bergamaschi, M. P. y Estevez de Calazans, M. (2024). Ações afirmativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(14). <https://doi.org/10.14507/epaa.32>
- Bodenhofer, C. (2018). *Estudiantes trans tensionando el cis-tema escolar: Experiencias de comunidades educativas en transformación* [Tesis doctoral]. Universidad de Chile.
- Burns, S., Saltis, H., Hendriks, J., Manafi, A., Davis-McCabe, C., Tilley, P.J. y Sam Winter, S. (2022). Australian teacher attitudes, beliefs and comfort towards sexuality and gender diverse students. *Sex Education*, 23(5) 540-555.  
<https://doi.org/10.1080/14681811.2022.2087177>
- Cantos, F. J., Moliner, L. y Sanahuja, A. (2023), Making sexual diversity visible through LGTBIQp teachers' life stories:A descriptive study. *Teaching and Teacher Education* 132, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104214>
- Cárdenas, M., Saiz, J. L., Barrientos, J., Espinoza, R., Linker, D., Gómez, F., Guzmán, M. y Saavedra, L. (2021). Recomendaciones para la investigación psicológica con personas transgénero: Una aproximación desde una experiencia en Chile. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 217-234.  
<http://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.14>
- Chaparro, R. y Abreu, R. (2023). *LGBTQ+ affirmative psychological interventions. a latine/x perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-30644-0>

- Collado, S. y Barrientos, J. (2024). El trabajo terapéutico con masculinidades sexo diversas: una aproximación autobiográfica por medio del arte y la creatividad. *Psicoperspectivas*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue2-fulltext-3164>
- Cornejo, J. (2007). La homosexualidad como una construcción ideológica. *Revista de Filosofía y Psicología Límite*, 2(16), 83-108.
- Cornejo, J. (2009). Los equívocos del lenguaje: homoerotismo en lugar de homosexualidad. *Revista Alpha*, 29, 143-154. <https://doi.org/10.4067/s0718-22012009002900010>
- Cornejo, J. (2011). Configuración de la homosexualidad medicalizada en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 9, 109-136. <https://doi.org/10.1590/s1984-64872011000400006>
- Cornejo, J. (2021). Gender in the context of teacher training in Chile. *Turkish Online Journal Qualitative Inquiry*, 12(4), 324-332.
- Costa, J. (1992). *A inocencia e o vício – estudo sobre o homoerotismo*. Relume Dumará Editora.
- Day, J. K., Fish, J., Grossman, A. y Russell, S. T. (2020). Gay-Straight alliances, inclusive policy, and school climate: LGBTQ youths' experiences of social support and bullying. *Journal of research on adolescence*, 30(2), 418-430. <https://doi.org/10.1111/jora.12487>
- Day, J. K., Goldberg, A. E., Toomey, R. B. y Beemyn, G. (2024). Associations between trans-inclusive resources and feelings of inclusion in campus LGBTQ+ groups: Differences for trans students of color. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 11(3), 458-470. <https://doi.org/10.1037/sgd0000616>
- De Oliveira, J. y Porto, T. (2016). *A transfobia e a negação de direitos sociais: a luta de travestis e transexuais pelo acesso à educação* [ Comunicación]. Anais do Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião. São Leopoldo.
- Depalma, R. y Cebreiro, I. (2019). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia de la Educación*, 37, 199-222. <https://doi.org/10.14201/hedu201837199222>
- Drury, S., Stride, A., Firth, O. y Fitzgerald, H. (2023). The transformative potential of trans\*-inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, Education and Society*, 28(9), 118-1131. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Espinoza, M. y Rodríguez, J. (2020). Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 7-29. <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>
- Fairchild, E. (2021). Shifting understanding, creating inclusive collegiate culture. En A. H. Johnson, B. A. Rogers y T. Taylor (Eds.), *Advances in trans studies: moving toward gender expansion and trans hope* (pp. 141-156). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1529-212620210000032010>
- Fernández Fernández, D. (2021). Lo trans en el cole: cuerpos, discursos y miradas. algunas reflexiones sobre contexto costarricense. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(144), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6025>
- Fernández Hawrylak, M., Tristán Muñoz, G. y Heras Sevilla, D. (2020). Actitudes hacia la transgeneridad y la transexualidad en el ámbito universitario. Un estudio preliminar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 393-404. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1796>
- Ford, K. S., Rosinger, K. O., Choi, J. y Pulido, G. (2021). Toward gender-inclusive postsecondary data collection. *Educational Researcher*, 50(2), 127-131. <https://doi.org/10.3102/0013189X20966589>
- Fragoso, S., Recuero, R. y Amaral, A. (2011). *Métodos de pesquisa para internet*. Editora Sulina.

- Francis, D. y Monakali, E. (2022). Supporting transgender students and gender-expansive education in schools: investigating policy, pedagogy, and curricular implications. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 124(8), 3-16.  
<https://doi.org/10.1177/0161468122112151>
- Gamarel, K. E., King, W., Mouzoon, R., Stanislaus, H., Iwamoto, M., Baxter, K., Suico, S., Nemoto, T. y Operario, D. (2021). A “tax” on gender affirmation and safety: costs and benefits of intranational migration for transgender young adults in the San Francisco Bay area. *Culture, Health & Sexuality*, 23(12), 1763-1778.  
<https://doi.org/10.1080/13691058.2020.1809711>
- Gasch-Gallén, A., Gregori-Flor, N., Hurtado-García, I., Suess-Schwend, A. y Ruiz-Cantero, M. T. (2021). Diversidad afectivo-sexual, corporal y de género más allá del binarismo en la formación en ciencias de la salud. *Gaceta Sanitaria*, 35(4), 383-388.  
<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2019.12.003>
- Iglesia Adventista del Séptimo Día. (2013). *Los adventistas y la homosexualidad*. Adventitas.
- Kroll, J. A. y Plath, K. L. (2021). Seen and unseen identities: investigation of gender and sexual orientation identities in the general chemistry classroom. *Journal of Chemical Education*, 99(1), 195-201. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00374>
- Kumar, G., Suguna, A., Suryawanshi, D. M., Surekha, A., Rajaseharan, D. y Gunasekaran, K. (2022). Exploring the discrimination and stigma faced by transgender in Chennai city-A community-based qualitative study. *J Family Med Prim Care*, 11(11), 7060-7063.  
[https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc\\_1037\\_22](https://doi.org/10.4103/jfmpc.jfmpc_1037_22)
- Lempereur, J. T., Godoy, V., Fischer, F., Insunza, C. y Lazo, G. (2019). Vivencias de les jóvenes transgénero respecto a su inclusión social en Chile. *Nomadías*, 27, 9-31.
- Maldonado, P., Alarcón, P., Venegas, C. y Urrutia, M. (2021). Ingreso de estudiantes trans a establecimientos educacionales chilenos: análisis de topoi en comentarios de Facebook. *Nueva Revista del Pacífico*, 75, 105-127.  
<https://doi.org/10.4067/S0719-51762021000200105>
- Martínez Gómez, N., Giménez García, C., Enrique Nebot, J., Elipe Mirabet, M. y Ballester Arnal, M. (2019). Discriminación LGBTI en las aulas. *Revista de Psicología*, 1(3), 367-376.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1578>
- Matsuno, E., Hashtpari, H., Domínguez, S., Maroney, M. R., Gonzalez, K. A. y Knutson, D. (2023). “There’s no real roadmap that I know of”: Experiences of transgender and nonbinary graduate students in counseling psychology programs. *Journal of Counseling Psychology*, 70(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/cou0000647>
- Maureira, F., Escobar, N., Flores, E., Bahamonde, V., Hadweh, M. y Serey, D. (2022). Actitudes hacia la homosexualidad y personas trans en estudiantes de educación física de Chile. *Retos*, 43, 46-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88969>
- Medina, J., Ramírez, C. y Reinoso, M. I. (2021). *Docentes Trans en el sistema educativo chileno* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Mayor.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2023). *Orientación Temática N°3 ¿Qué oportunidades entregan las circulares N°707 y N°812 para la protección de derechos de estudiantes LGBTIQ+A+?* MINEDUC.
- Mizzi, R. C. (2021). Teaching for LGBTQ inclusion in online settings. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 33(3), 70-74.  
<https://doi.org/10.1002/nha3.20339>

- Molina, O., Wesso, I. y Vargas J. (2020). *Desafíos en la inclusión de personas transgénero en la educación superior* [Comunicación] VIII Congreso Iberoamericano en Investigación de Gobernanza Universitaria. Bogotá. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2020.01560>
- Ojeda, T. (2019), Ofertas terapéuticas, estilos de vida y “cura gay” en Chile: Aprendiendo a ser heterosexuales. *PSYKHE*, 28(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1481>
- Omercajic, K. (2022). “Basement boys” in the all-gender bathroom: investigating student-inspired trans-activism and white cisgenderist barriers to supporting trans students in school. *Teachers College Record*, 124(8), 220-243. <https://doi.org/10.1177/01614681221123384>
- Parentini, M.S. (2020). *¿Cómo perciben los equipos directivos la gestión del proceso de inclusión escolar de estudiantes transgénero?* [Tesis de Magíster]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pastor, A. (2015). El derecho y los menores transexuales: medidas para garantizar el respeto a sus derechos fundamentales en los ámbitos registral, educativo y sanitario. En P. Peinado (Ed.), *Universo trans* (pp. 181-212). De la Edición Pablo Peinado.
- Person, E. y Ovesey, L. (1974). The transsexual syndrome in males. I. Primary transsexualism. *American Journal of Psychotherapy*, 28(1), 4-20. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1974.28.1.4>
- Platero, R. (2014). *Transexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Ediciones Bellaterra.
- Poblete, R., Ramírez, F. y Galaz, C. (2021). Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes. *Perfiles Educativos*, 43(173), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59942>
- Prince, A. (2022). El tratamiento de las desigualdades contra personas trans en la internacionalización de la educación superior en Latinoamérica. *Educación Superior y Sociedad*. 34(1), 4969-493. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.582>
- Salinas, H. (2010). *Políticas de disidencia sexual en América Latina. Sujetos sociales, gobierno y mercado en México, Bogotá y Buenos Aires*. Eón.
- Sánchez Sáinz, M., García Medina, R. y Penna Tosso, M. (2023). Alumnado trans. Una oportunidad para el desarrollo de pedagogías feministas en la escuela. *Educación*, 59(1), 115-129. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1569>
- Soley-Beltrán, P. (2009). *Transexualidad y la matriz heterosexual: Un estudio crítico de Judith Butler*. Ballaterra.
- Sonllewa, M., Sanz, C. y Torrego, L. (2021). “Que cada persona sea lo que quiera ser”. La transexualidad en el aula de infantil. *Devenir. Revista de Estudios Culturales y Regionales*, 40, 215-242.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Raposo, C. (2023, 9 de agosto). UFSC aprova política de acesso, inclusão e permanência para pessoas trans, travestis e não binárias. Notícias UFSC. <https://noticias.ufsc.br/2023/08/ufsc-aprova-politica-de-acesso-inclusao-e-permanencia-para-pessoas-trans-travestis-e-nao-binarias>
- REDESCA. (2020). *Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*. Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
- Tsfati, M. y Nadan, Y. (2021) Queering the periphery and challenging the center: Transgender students in Israeli higher education. *Gender, Place & Culture*, 28(8), 1174-1195. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2020.1784103>

Yáñez, C., Sandoval, N. y Figueroa (2022). La indocilidad de Santiago: la experiencia escolar de un estudiante trans\* en el sistema educativo chileno. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 6(56), 233-267. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i56.7504>

Zegers, B., Larraín, M. E. y Bustamante, F. (2007). *Sobre la homosexualidad*. Mediterráneo.

## Breve CV de los autores

### Juan Cornejo Espejo

Profesor de Historia y Geografía, Doctor en Ciencia Política y Doctor en Estudios Americanos. Académico del Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bio Bio. Líneas de investigación: Formación docente e inclusión educativa / disidencias sexuales y de género en contextos educativos. Email: [jcornejo@ubiobio.cl](mailto:jcornejo@ubiobio.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-9530>

### Marco Antonio Rosales Riady

Profesor de Matemática, Doctor en Educación Matemática. Académico del Dpto. de Ciencias de la Educación - Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bio Bio. Líneas de investigación: Procesos de enseñanza y aprendizajes e integración curricular / Formación docente e inclusión educativa. Email: [mrosales@ubiobio.cl](mailto:mrosales@ubiobio.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3932-9274>

# Innovación de Género en la Docencia Universitaria

## Gender Innovation in University Teaching

María José Rodríguez Jaume \* y Diana Gil González

*Universidad de Alicante, España*

### RESUMEN:

El artículo presenta el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria en España. Si bien el proceso permanece abierto y en curso, el camino recorrido permite reflexionar sobre los desafíos, aprendizajes y buenas prácticas identificadas. Presentar un camino está en tensión con ‘romper el molde’, una práctica central en el enfoque de género. Al mostrarlo perseguimos mostrar un modo de hacer y no sofocar los esfuerzos creativos inherentes al sello distintivo de una política de estudios y docencia universitaria sobresaliente. Los dos apartados iniciales presentan, respectivamente, el principio de igualdad de género y la perspectiva de género en la docencia universitaria. El tercer apartado traslada, a un plano práctico, la incorporación de la perspectiva de género a un proyecto docente contemplado a partir de cada uno de los elementos en torno a los cuales diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje y diferenciando entre el currículum formal e informal (u oculto). El cuarto apartado introduce la idea de ‘innovación de género en las aulas universitarias’ como desarrollo del enfoque transversal (o integrador) de la perspectiva de género en la investigación, y se presenta la colección “Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” (XVU).

### DESCRIPTORES:

Innovación de género, Docencia universitaria, Transversalización perspectiva género, Enfoque integrador, Sesgos de género.

### ABSTRACT:

This paper presents the process of institutionalising gender perspective in university teaching in Spain. Although the process remains open and ongoing, the path travelled allows us to reflect on the challenges, learnings and good practices identified. Presenting a path is in tension with ‘breaking the mould’, a central practice in the gender approach. By showing it, we aim to illustrate a way of doing things and not to quell the creative efforts inherent in the hallmark of an outstanding university study and teaching policy. The two initial sections present, respectively, gender perspective in university teaching and the principle of gender equality. The third section brings, on a practical level, the incorporation of gender perspective to a teaching project contemplated from each of the elements around which we design the teaching-learning process, and differentiating between the formal and informal (or hidden) curriculum. The fourth section introduces the idea of ‘gender innovation in university classrooms’ as a development of the transversal (or integrative) approach of gender perspective in research, and presents the collection “Guidelines for the incorporation of gender perspective in university teaching” (XVU).

### KEYWORDS:

Gender innovation, University teaching, Gender mainstreaming, Integrative approach, Gender biases.

### CÓMO CITAR:

Rodríguez Jaume, M. J. y Gil González, D. (2024). Innovación de género en la docencia universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(e), 167-182.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000300167>

## 1. Introducción

Los derechos fundamentales de las personas, formal e internacionalmente reconocidos en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (DUDH, 1948), constituyen la base de la libertad, la justicia y la paz en el mundo. Son universales, indivisibles, interdependientes e inherentes a todas las personas con independencia de sus características y condiciones vitales. La DUDH contempla 30 derechos y libertades, entre ellos, el derecho a la educación, y actúan como principios transversales y garantes de su disfrute pleno, la *igualdad* y la *no discriminación*. El artículo toma como base los dos elementos enunciados –el derecho a la educación y el principio de igualdad– desarrollándolos desde dos ángulos singulares: la *educación superior universitaria* y desde la óptica de la *igualdad de género*. Estos se inscriben en el hilo argumental del proceso de institucionalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria, estrategia desde la que se viene contribuyendo, también en las aulas universitarias, a ampliar los márgenes del principio de igualdad.

Estructuramos el proceso de institucionalización de la perspectiva de género en la docencia universitaria en España en cuatro apartados. Los dos apartados iniciales presentan, respectivamente, el principio de igualdad de género y la perspectiva de género en la docencia universitaria: mientras que la igualdad la podemos leer como el objetivo (*posada*) al que podemos contribuir a ensanchar los márgenes de este principio desde cualquiera de los espacios formativos-educativos universitarios; la perspectiva de género la presentamos como la(s) estrategia(s) para alcanzar este objetivo en las aulas universitarias. El tercer apartado traslada, a un plano práctico, la incorporación de la perspectiva de género a un proyecto docente. Este se contempla a partir de cada uno de los elementos en torno a los cuales diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje y diferenciando entre el currículum formal e informal (u oculto). Asimismo, y atendiendo a la diversidad de áreas de conocimiento y, en consecuencia, de planes, programas y proyectos docentes, ofrecemos argumentos que responden a la pregunta: ¿se debería/podría incluir la perspectiva de género en todas las asignaturas, en todos los planes, programas y proyectos docentes universitarios? El cuarto apartado introduce la idea de ‘innovación de género en las aulas universitarias’ como desarrollo del enfoque transversal (o integrador) de la perspectiva de género en la investigación, y se presenta la colección “Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” desarrollada por el grupo de trabajo de Políticas de Igualdad de Género de la Red Vives de Universidades (XVU). La colección, en el contexto europeo, saca a la luz el *vender in disguise* (Holmes, 2007) en las aulas universitarias y proporciona elecciones de prácticas docentes que hacen efectiva la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria (Shrewsbury, 1997).

## 2. La igualdad de género: la *posada* desde la que podemos contribuir a promocionar la igualdad entre mujeres y hombres en cualquiera de los espacios formativos-educativos universitarios

La igualdad de género es un principio jurídico universal consagrado en diversos instrumentos internacionales sobre Derechos Humanos (DDHH) que incluyen la *Carta de las Naciones Unidas* (ONU, 1945), la *Convención sobre los derechos políticos de la mujer* (ONU, 1953), la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la*

*mujer* (CEDAW) (ONU, 1981) y la *Conferencia Mundial sobre la Mujer* de 1985 (Nairobi) y de 1995 (Beijing). La educación con perspectiva de DDHH es una obligación para los Estados y un factor determinante en el proceso transformador de las sociedades y de sus prácticas educativas (Subirats, 1994) ya que la discriminación por razón del sexo, género o identidad sexual es una forma de vulnerar los DDHH. El derecho a la educación no solo debe erradicar dichas prácticas discriminatorias, sino que debe ser un instrumento para su eliminación (Nash, 2018).

La *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* contempla a la igualdad de género (ODS5) y la educación de calidad (ODS4) como dos objetivos ‘palanca’. Esto es, son objetivos con capacidad de acelerar la implementación del conjunto de los ODS, impulsar un desarrollo sostenible coherente y alcanzar un impacto más rápido y sostenido sobre aspectos clave para el progreso global de la Agenda 2030. Siguiendo la metáfora cervantina, la igualdad de género la podemos ver como la Posada, un objetivo de desarrollo general al que, desde cualquiera de los espacios formativos-educativos universitarios, podemos contribuir ya sea como docentes o responsables de políticas públicas.

Si la igualdad de género es el objetivo de nuestro quehacer como docentes o en el diseño de políticas universitarias, ¿qué entendemos por igualdad de género? En el contexto del trabajo que se presenta adoptamos la definición de ONU-Mujeres (s.f.) que define a la igualdad de género como “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños”. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres seamos ‘lo mismo’, sino que nuestros derechos, responsabilidades y oportunidades no deben depender del sexo con el que nacemos.

Rubin (1975 [1986], p. 97) introdujo el término de *sistema sexo-género* para diferenciar los aspectos psico-socioculturales asignados a varones y mujeres por su medio social (género) de las características anatómicas y fisiológicas que distinguen al macho y a la hembra de la especie humana (sexo). El sistema sexo/género contribuye a explicar las desigualdades que experimentan las mujeres -también en las aulas universitarias-, pero no exclusivamente. Otras características como las identidades de género, raza, edad, etnia, formación, estatus económico, entre otras, interseccionan con el sexo marcando desigualdades y discriminaciones múltiples (Crenshaw, 1989)<sup>1</sup>. Desde este lugar, la igualdad de género implicará que se tengan en cuenta los *intereses*, las *necesidades* y las *prioridades* tanto de las mujeres como de los hombres, reconociendo en nuestras aulas la diversidad en los diferentes grupos de mujeres y de hombres (ONU-Mujeres, s.f.).

La *Declaración de Bolonia* (1999) buscó armonizar los sistemas de educación superior en los países de la Unión Europea. El elemento central de la reforma fue, y continúa siendo, la conversión de los programas de estudios universitarios en un sistema común de titulación de grado/máster. Se buscaba la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) como estrategia para promocionar la movilidad y la empleabilidad de la ciudadanía europea. Si bien los Estados miembros no están legalmente obligados a aplicar las distintas políticas impulsadas por el proceso de Bolonia, el carácter hegemónico de este marco hace difícil, si no imposible, que las Universidades europeas

---

<sup>1</sup> El concepto ‘interseccionalidad’ es de vieja data y se puede rastrear en el devenir de las tradiciones políticas e intelectuales del feminismo negro (Phoenix, A. y Pattynama, P. (2006). Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 87-192), el feminismo de la clase trabajadora (Lykke, N. (2010). *Feminist studies: a guide to intersectional theory, methodology and writing*. Routledge) y el feminismo del Sur Global (Collins, P. y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press).

se mantengan al margen. Entre estas políticas, el enfoque de género se contempló, por primera vez, en 2003 cuando los ministerios de Educación de la Unión Europea reconocían que la necesidad de aumentar la competitividad en el EEES debía equilibrarse con el “objetivo de fortalecer la cohesión social y reducir las desigualdades sociales y de género tanto a nivel nacional como europeo”.<sup>2</sup>

Cuatro años después de esta primera declaración en el marco europeo, España aprobó, de forma consecutiva, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres<sup>3</sup> y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Universidades<sup>4</sup>. Dos leyes orgánicas de ámbito nacional que, al contemplar referencias explícitas sobre el rol y responsabilidad de las universidades españolas en la promoción del principio de igualdad de género, particularmente en sus políticas de estudios<sup>5</sup>, marcaron el inicio del proceso de institucionalización de la integración del género en el contenido de los planes de estudios. En este proceso –abierto, en curso y con sus luces y sombras–, se han producido avances notables entre los que se identifica un mayor conocimiento y paulatina incorporación de la perspectiva de género tanto en los planes y programas de estudios como en la docencia en las aulas universitarias (Rodríguez y Gil, 2021).

### 3. Perspectiva de género: Estrategia para alcanzar la igualdad de género en las aulas universitarias

Avanzar hacia la efectiva y plena equiparación de derechos, responsabilidades y oportunidades entre las mujeres y los hombres implica convertir el principio jurídico de igualdad de género en un *principio de actuación*. Los poderes públicos actuarán, pero también las ciudadanas y ciudadanos, las y los docentes, para alcanzar el objetivo de igualdad entre mujeres y hombres situándolo como valor central en el desarrollo de sus actuaciones.

En las conclusiones del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC) (Naciones Unidas, 1997) se definió la *perspectiva de género* como “el proceso de *evaluación de las consecuencias* para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles”. La perspectiva de género es una estrategia destinada a hacer que “las *preocupaciones y experiencias* de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la

<sup>2</sup> Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlín, 19 de Septiembre de 2003. En:

[http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf)

<sup>3</sup> En: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-6115>

<sup>4</sup> LO 4/2007 por la que se modificaba la LO 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades. En: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-7786>

<sup>5</sup> LO 3/2007. Artículo 25. La igualdad en el ámbito de la educación superior.

1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.

2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

- a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La creación de postgrados específicos.
- c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación del quehacer docente universitario a fin de que *las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad*” [énfasis agregado en cursiva].

Naciones Unidas (1997) diferencia entre igualdad de género y perspectiva de género. Mientras que la *igualdad de género* es el *objetivo* de desarrollo general, la *perspectiva de género* es “el conjunto de *enfoques específicos y estratégicos, y procesos técnicos e institucionales* que se adoptan para alcanzar el objetivo de igualdad [sustantiva] entre los géneros” [énfasis agregado en cursiva]. El concepto remite también a un aspecto central en la perspectiva de género. Al definirla como el proceso de *evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres* de, en general, la actividad de los poderes públicos se asume que esta no es neutra al género; es decir, a pesar de su aparente neutralidad, impactan de forma diferente en las mujeres y en los hombres. Desde este lugar, la perspectiva de género en la docencia universitaria ofrece una mirada desde la que orientar la evaluación y toma de conciencia de las consecuencias diferenciales que para mujeres y hombres (re)produce una práctica docente, modelo educativo y planes de estudios *ciegos al género*.

Las cuatro *Conferencias mundiales sobre la mujer* convocadas por Naciones Unidas en el último cuarto de siglo pasado han contribuido a situar el principio de igualdad de género en el centro de la agenda política internacional. La 3ª Conferencia Mundial (Nairobi, 1985) planteó la necesidad de considerar nuevas estrategias dado que la evaluación de los logros alcanzados con el Plan de acción de la 2ª Conferencia Mundial (Copenhague, 1980) habrían beneficiado a una minoría de mujeres y apenas se habría avanzado en el objetivo de alcanzar la igualdad de género. La novedad de esta emergente mirada residía en reconocer que la igualdad de las mujeres no era una cuestión aislada (de/para mujeres), sino que alcanzaba a todas las áreas de la vida y a toda la población. En consecuencia, era necesario contar con la perspectiva *–intereses, necesidades y prioridades–* de las mujeres en todos los ámbitos y no solo en aquellos específicamente dirigidos a las mujeres. La estrategia de transversalización de la perspectiva de género (*mainstreaming* de género o *gender mainstreaming*) empezaba su institucionalización.

Si bien el concepto de *mainstreaming* de género fue introducido en el quehacer de los organismos internacionales durante la 3ª Conferencia Mundial, su desarrollo se produjo a partir de la 4ª Conferencia Mundial (Beijing, 1995) (Castro, 2003). Fue entonces cuando los métodos utilizados en las políticas de igualdad cambiaron: el centro de atención se trasladó desde la mujer (sexo) al de desigualdades estructurales (*género*). De este modo, se asumía que toda la estructura de la sociedad -todos los aspectos de la vida y las relaciones entre mujeres y hombres-, tenía que incorporar a las mujeres tanto como objeto de interés como sujetos activos, también en las aulas universitarias. A la metodología o estrategias políticas centradas en las mujeres (enfoque dirigido a las mujeres o puntual) se sumaba el enfoque de género o *gender mainstreaming* o transversalización de género definida como la “(re)organización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos de política, tendientes a que la perspectiva de la igualdad de género sea incorporada en todas las políticas y dentro de ellas, en todos los niveles, y en todas las etapas, por los actores que normalmente están involucrados en la formulación de las políticas” [énfasis agregado en cursiva] (Comisión Europea [CE], 1988, p. 15).

La dualidad de enfoques que, simultáneamente o de forma independiente, puede adoptar la perspectiva de género, particularmente en los planes de estudio universitarios, se ejemplifica en los cuatro enfoques identificados en el proceso de reestructuración de las titulaciones en Europa en el marco del *Proceso de Bolonia* y que

se presentan en el Cuadro 1. Este, de forma sintética, responde a la cuestión de cómo integrar sistemáticamente los aspectos de género en la enseñanza y el aprendizaje universitario (Kortendiek, 2011, pp. 223-226).

### Cuadro 1

#### *Enfoques para la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria*

Enfoque	Descripción	Ejemplo
Interdisciplinar	Adecuado en los centros de enseñanza superior en los que los estudios sobre la mujer y el género son escasos o inexistentes. La finalidad es establecer "estudios de género interdisciplinarios" en la institución.	Módulo interdisciplinar sobre género. Integración de clases especiales en un programa de estudios generales ( <i>Studium Generale</i> ).
Explícito individual	Adecuado en los centros de enseñanza superior en los que no se puede garantizar la integración de los aspectos de género. La finalidad es proporcionar formación de módulos y elementos de módulos independientes. La inclusión de los estudios sobre la mujer y el género como tema transversal puede fracasar por la ausencia de formación del profesorado.	Módulos temáticos de género.
Explícito	Recomendado para el área de Estudios Sociales y Culturales. Preparan al alumnado para carreras profesionales especializadas en el ámbito de la igualdad de género o permiten un examen científico exhaustivo de las cuestiones relativas a la(s) mujer(es) y el género.	Programas de Grado, Posgrados y Doctorados en estudios de la(s) mujer(es) y género.
Integrador	Contempla las teorías, métodos y resultados de los estudios de género como tarea interdisciplinar y parte integrante de la enseñanza y el aprendizaje. Incluye los aspectos de género como temas transversales en las titulaciones existentes. Enfoque holístico que contribuye a evitar que los estudios de género queden relegados a un segundo plano. Requiere que la mayoría del profesorado tenga una amplia competencia en materia de género.	Planes de estudios específicos de cada asignatura con enfoque de género.

*Nota.* Elaboración propia a partir de Beate Kortendiek (2011, pp. 223-226)

El Cuadro 1 da cuenta de diferentes enfoques de género en otras condiciones entre las que, junto a las que se destacan, hay que considerar las relaciones de poder, concepciones de prestigio, disponibilidad de recursos y voluntad política. También puede observarse como un modelo en etapas para la implementación institucional de planes de estudios con enfoque de género en la política de estudios universitaria. El denominado enfoque integrador se asociaría al enfoque de género o *gender mainstreaming* o transversalización de género que la Comisión Europea enunció en 1998 de una forma general y para la formulación de políticas europeas.

## 4. Diseño de planes y programas de estudio universitarios con perspectiva de género en su contenido: enfoque integrador

La tarea de diseñar planes y programas de estudios universitarios con perspectiva de género pasa, inexorablemente, por recorrer un camino que lleve la idea o concepto de perspectiva de género con enfoque integrador a su dimensión más práctica u operativa. De los caminos que podemos recorrer, seguimos el propuesto por Pacheco (2004, p. 11) quien definió la perspectiva de género como el marco de análisis, teórico y conceptual que permite: 1) *visualizar* la condición y posición de las mujeres con respecto a los hombres separando las diferencias sexuales de las representaciones sociales que se construyen cultural e históricamente (género) a partir de la diferencia sexual (sexo). En esta primera etapa del camino se identifican las *brechas de género* habitualmente, aunque no necesariamente, con indicadores cuantitativos; 2) *detectar* los factores de desigualdad que, en los ámbitos de interés, pueden explicar las desigualdades observadas. En esta segunda etapa se identifican los sesgos de género; y 3) *planificar* acciones que permitan modificar los elementos que mantienen las desigualdades, así como las relaciones asimétricas entre mujeres y hombres.

Atendiendo a lo expuesto, y a efectos prácticos, el desarrollo de la perspectiva de género de forma transversal en el contenido de un programa docente y/o plan de estudios contemplará, el análisis del sistema sexo-género a lo largo de todo el ciclo, proceso y elementos en torno a los cuales diseñamos nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje. El Cuadro 2 superpone el marco operativo o lógica práctica para la incorporación de la perspectiva de género propuesta de Pacheco (2004) a un proyecto docente contemplado a partir de cada uno de los elementos en torno a los cuales diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Cuadro 2**

*Enfoque integral o transversal (gender mainstreaming) en los contenidos de un proyecto docente*

IGUALDAD DE GÉNERO								
PROYECTO DOCENTE								
CURRICULUM FORMAL						CURRICULUM OCULTO		
Competencias	Resultados de aprendizaje	Objetivos	Temario	Evaluación	Bibliografía.	Metodologías y métodos docentes	Organización en el aula; (interacción)	Recursos docentes
1. <b>Visualizar</b> brechas de género en: la realidad profesional, el conocimiento científico de interés y su aplicación práctica; elementos proyecto docente; interacción docente								
2. <b>Detectar</b> sesgos de género en: la realidad profesional, el conocimiento científico de interés y su aplicación práctica; elementos proyecto docente; interacción docente								
3. <b>Planificar</b> acciones correctoras que permitan superar las brechas y sesgos de género en: la realidad profesional, el conocimiento científico de interés y su aplicación práctica; elementos proyecto docente; interacción docente								
PERSPECTIVA DE GÉNERO								
IGUALDAD DE GÉNERO								

*Nota.* Elaboración propia.

Presentadas las lógicas teóricas y prácticas de la perspectiva de género, y atendiendo a la diversidad de áreas de conocimiento y, en consecuencia, planes, programas y

proyectos docentes, ¿se debería/podría incluir la perspectiva de género en todas las asignaturas, en todos los planes, programas y proyectos docentes universitarios?

Desde nuestra propia experiencia como estudiantes universitarios, es probable que si la formación que recibimos no contemplara la perspectiva de género en el contenido de nuestro plan de estudios, lleguemos a pensar que su integración no es ni necesaria ni posible. También es probable, desde nuestra experiencia como investigadora e investigador, que asociemos la perspectiva de género exclusivamente con formación universitaria vinculada con áreas de conocimiento, como las ciencias sociales, en donde la innovación de género cuenta con un gran desarrollo (ONU-MUJERES, 2019) y asociemos la perspectiva de género a una cuestión de ‘mujeres’, esto es, fundamentalmente al temario de nuestro programa docente. Sin embargo, la literatura científica muestra cómo la integración de la dimensión de género es relevante en muchos campos de I+D+i+e. Observar las posibles diferencias de sexo y/o género y las cuestiones relacionadas con la igualdad de género aporta un valor añadido en términos de excelencia, rigor, reproducibilidad y creatividad en la investigación, aporta una comprensión profunda de las necesidades, comportamientos y actitudes de todas las personas, y mejora la relevancia social de investigación e innovación (CE, 2021, p. 42). Desde esta evidencia, todas las asignaturas (con independencia de su área de conocimiento) pueden considerar el sistema sexo/género e incluir la perspectiva de género. No obstante, su peso variará entre las distintas áreas de conocimiento (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña [AQU], 2019, p. 16): mientras que el sexo será relevante cuando la formación universitaria implique a seres humanos o animales o cuando se analicen sus tejidos o células, el género será relevante cuando la formación universitaria implique a seres humanos y las interacciones entre los individuos y el entorno en el que se desarrollan.

Este argumento, aun teniendo solidez científica, actualmente no tiene encaje en áreas de conocimiento en donde la innovación de género se encuentra escasamente desarrollado (ONU-MUJERES, 2019), si bien la evidencia disponible anticipa que al contemplarlo se general nuevas líneas de investigación y desarrollo tecnológico (Tannenbaum et al., 2019). Para estos probables casos proponemos dos argumentos adicionales. El primero de ellos nos lleva a Kortendiek (2011) quien ha anotado tres elementos comunes que contribuyen tanto a diseñar, con independencia del área académica, contenidos de curso con equilibrio de género, como a superar la idea de que una formación con perspectiva de género implica una docencia sobre las mujeres: el género, como se ha expuesto, no es sinónimo ni de sexo ni de mujeres. El primero de estos elementos atiende a los aspectos profesionales de la disciplina incluyendo contenidos<sup>6</sup> que sensibilicen al alumnado sobre los roles y estereotipos de género en su disciplina y futura actividad profesional. El segundo elemento sugiere contemplar contenidos que estimulen al alumnado a identificar los sesgos de género en sus disciplinas y a eludir la reproducción del mito de la universalidad masculina. Y, el tercer elemento, remite a formar al alumnado sobre la utilización práctica del conocimiento científico de la disciplina de modo que les permite anticiparse al impacto diferencial que produce entre las mujeres y los hombres cuando es ciego al género.

El segundo de los argumentos, y relacionado con el anterior, refiere a las viejas lecciones aprendidas de Apple (1986) quien planteó la dualidad en el currículum para

---

<sup>6</sup> En este contexto, el término ‘contenido’ asume un alcance general (temario, prácticas, presentaciones, referencias bibliográficas, ejemplos,...).

desarrollar la idea de que las instituciones educativas proporcionan tanto los conocimientos específicos (de la asignatura, materia y titulación) como los valores ideológicos hegemónicos de la sociedad. Con anterioridad, y desde las teorías de la reproducción, Bourdieu y Passeron (1967, 1977) señalaron que la transmisión de conocimientos a partir del currículum formal no es neutra dado que las estrategias docentes contribuyen, a través de un currículum oculto, a transmitir e interiorizar una serie de *habitus* en el marco del modelo cultural dominante. Así, los entornos universitarios (re)producirían estereotipos, prejuicios y roles de género a través del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (aprendizajes, valores y perspectivas no escritas) y no solo a través del currículum formal sino también del oculto. La dualidad que adoptada el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cuadro 2) nos guía en el desafío de, por un lado, visualizar e identificar brechas y sesgos de género y, de otro, planificar acciones correctoras en las aulas universitarias tanto en el currículum formal (qué se enseña) como en el currículum informal u oculto (cómo se enseña). El currículum oculto, con independencia de las políticas de estudios de cada región y del modo en que se integra el género en las distintas disciplinas de formación universitaria, constituyen elementos comunes en la docencia universitaria global.

#### **4. Innovación de género en las aulas universitarias: brechas y sesgos de género en la docencia universitaria desde la lente del institucionalismo feminista y la(s) pedagogía(s) feminista(s)**

Si bien el enfoque de género puede implementarse siguiendo el modelo *in crescendo* presentado en el Cuadro 2, la innovación de género en la docencia universitaria implica el desarrollo del enfoque integrador. Desde este lugar, y atendiendo a que la formación universitaria se diferencia de otros ciclos formativos en ofrecer formación científica, adoptamos el término innovación de género en la docencia universitaria como continuidad en las aulas a la denominada 'innovaciones de género' en investigación e innovación científica. Este enfoque, al tiempo que permite avanzar en la investigación científico-técnica, promueve la igualdad entre mujeres y hombres al reducir el impacto diferencial de los hallazgos o aplicaciones (CE, 2018, p. 9; CE, 2021, p. 9).

El proyecto *Innovaciones de género*<sup>7</sup> se inició en la Universidad de Stanford en julio de 2009 y está dirigido por Londa Schiebinger, Catedrática de Historia de la Ciencia. En enero de 2011, la Comisión Europea creó un Grupo de Expertos sobre *Innovación a través del género* con el objetivo de desarrollar la dimensión de género en la investigación y la innovación de la Unión Europea<sup>8</sup>. El objetivo del proyecto es proporcionar a quienes nos dedicamos a la ciencia y a la ingeniería, métodos prácticos para el análisis de sexo y género pues, cuando se consideran desde el inicio de un proyecto de investigación, los análisis de sexo y género funcionan como controles que proporcionan rigor crítico en la investigación, las políticas, y la práctica científica, médica e ingenieril. Recientemente, Tannenbaum y cols. (2019) destacaban en *Nature* el potencial del análisis de sexo y género para fomentar el descubrimiento científico,

---

<sup>7</sup> En: <https://genderinnovations.stanford.edu>.

<sup>8</sup> Siguiendo las recomendaciones de las *Resoluciones* de Naciones Unidas sobre Género, Ciencia y Tecnología (Marzo, 2011) y atendiendo al alcance global de la ciencia y la tecnología, desarrollan los métodos de análisis de sexo y género a través de la colaboración internacional.

mejorar la eficiencia experimental y permitir la igualdad social, denunciando que ahora debía integrarse en la formación universitaria.

En 1992, la socióloga Acker introdujo el término ‘instituciones de género’ para destacar que el género está presente en los procesos, prácticas, imágenes, ideologías y distribuciones de poder en los diversos sectores de la vida social (Acker, 1992, p. 567). Esto es, el género no solo participaría a nivel subjetivo, sino que es una de las características de las instituciones sociales, también en el sistema científico. Para Acker (2006, p. 452), la desigualdad de género en las organizaciones es una cuestión de visibilidad o grado de conciencia sobre las desigualdades. Desde este lugar, y si contemplamos la innovación de género en las aulas universitarias como la práctica docente dirigida a visualizar e identificar las brechas y sesgos de género en cada uno de los elementos que conforman un proyecto docente y planificar medidas para que, en su caso, las reduzcan y contribuyan a ensanchar los márgenes de igualdad entre mujeres y hombres en la disciplina en cuestión, ¿cuán de visibles son las desigualdades en la docencia universitaria?, ¿qué grado de conciencia tenemos sobre las mismas?, ¿disponemos de evidencia que muestre las desigualdades de género en la docencia universitaria?

La población en general, y las y los docentes en particular, no somos conscientes de las desigualdades múltiples que (re)producimos en las aulas. Los sesgos de género - acciones y pensamientos basados en creencias compartidas sobre las características que definen a las mujeres y hombres- prescriben el comportamiento deseable para cada sexo, moldean las creencias tanto sobre uno mismo como sobre los demás (Bordalo et al., 2019; Knobloch-Westerwick et al., 2013; Miroiu, 2011) y favorecen a un género sobre el otro, habitualmente a los hombres y/o niños sobre las mujeres y/o niñas (UNICEF, 2017). Los sesgos de género se interiorizan en la infancia (Ayuso et al., 2021; Bian et al., 2017; Storage et al., 2020) y son muy resistentes al cambio (Miller et al., 2018).

Contamos con una extensa literatura científica que constata la persistente presencia de brechas y sesgos de género en las estructuras de las universidades, en el proceso de producción de conocimiento/innovación y, también, en el proceso de transmisión de conocimiento en las aulas universitarias. Una evidencia que saca a la luz lo que Holmes (2007) denominó *gender in disguise*, esto es, revela formas escondidas que no reconocemos, ni de las que tenemos conciencia, y mediante las cuales el género impacta de forma diferencial entre nuestras alumnas y alumnos. Tomar conciencia de la participación involuntaria en la perpetuación de la discriminación en nuestras aulas y desarrollar estrategias destinadas a reducir prácticas discriminatorias es el primer ejercicio práctico que deberemos afrontar (Pritlove et al., 2019).

El *gender mainstreaming* es cuestionado por la ausencia de prácticas que hagan efectivo su planteamiento teórico. Lamas (2007) señaló que esta omisión no responde tanto a la complejidad de implementar la transversalización de género como a la dificultad en comprender qué significa integrar la perspectiva de género. En este sentido, la(s) denominada(s) pedagogía(s) feminista(s) ofrecen un marco teórico, analítico y práctico desde el que hacer efectiva la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria. La pedagogía feminista ha sido definida como:

*una teoría sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje que guía nuestra elección de prácticas en el aula al proporcionar criterios para evaluar estrategias y técnicas educativas específicas en términos de los objetivos o resultados del curso.*  
(Shrewsbury, 1997, p. 166)

Esta perspectiva pedagógica no concluye en “cursos más fáciles, materiales menos rigurosos o mejores evaluaciones de cursos” (Hurt et al., 1999). La(s) pedagogía(s) feminista(s) promueven reemplazar el enfoque basado en las deficiencias de las mujeres (o minorías), y cómo superarlas (Waller, 2005), por el de las deficiencias y prácticas discriminatorias en la ciencia y en la educación (Calabrese, 1998, p. viii)<sup>9</sup> siguiendo los principios de (Hurt et al., 1999; Shrewsbury, 1997; Webb et al., 2002, 2004): reforma de la relación entre profesorado-alumnado, empoderamiento del alumnado, construcción de comunidad (dentro y fuera del aula), respecto e inclusión de la diversidad de experiencias personales privilegiando la voz individual como forma de conocimiento y desafío a la noción de que el conocimiento y los métodos de enseñanza son neutros. La(s) pedagogía(s) feminista(s) son “lo suficientemente específicas como para establecer una agenda que apoye a las mujeres, pero lo suficientemente amplia como para permitir que las personas las adapten a su propio estilo, dinámica de clase y limitaciones individuales” (Hurt et al., 1999, p. 524).

En el contexto europeo se han desarrollado diversas iniciativas que no solo han sacado a la luz el *gender in disguise* (Holmes, 2007) en las aulas universitarias, sino que también proporcionan una guía en las elecciones de prácticas docentes que hacen efectiva la inclusión de la perspectiva de género de forma transversal en la docencia universitaria (Shrewsbury, 1997). Entre ellos, señalamos el desarrollado por el grupo de trabajo de Políticas de Igualdad de Género de la Red Vives de Universidades (XVU). La colección “Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” fue incorporado por el European Institute for Gender Equality (EIGE) –*toolkit Gender Equality in Academia and Research*– y reconocido como buena práctica en *Horizon Europe guidance on gender equality plans (geps)* de la Comisión Europea (2021). Actualmente, la colección cuenta con 33 guías (Cuadro 3)<sup>10</sup>.

Las guías de la colección se desarrollan en torno a cinco apartados. El primero, *La ceguera al género y sus implicaciones*, reflexiona sobre las desigualdades sexo-género en el ámbito profesional de la disciplina que aborda, así como su impacto tanto en el ejercicio profesional como en investigación. El segundo, *Propuestas generales para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia*, presenta la interseccionalidad del sexo-género con otros ejes de desigualdad identificados en la disciplina y se describen las pedagogías feministas y *queer* susceptibles de ser aplicadas. Asimismo, se revisa el androcentrismo conceptual y teórico del área de conocimiento. El tercero, *Propuestas para introducir la perspectiva de género en la docencia*, presenta los elementos en torno a los cuales diseñamos el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias atendiendo tanto al currículum formal como oculto: objetivos, contenidos, evaluación, modalidades organizativas en el aula y métodos docentes. Este apartado, adopta un enfoque de género integrador y sensible al género y recurre al método de ejemplificación como recurso textual para demostrar, autorizar y aclarar. El cuarto, *Enseñar a realizar investigación sensible al género*, reúne directrices generales desde las que orientar la iniciación de la investigación sensible al género entre el alumnado

---

<sup>9</sup> *Feminist Science Education*. New York: Teachers College Press (Citado por Hurt et al., 1999: 524).

<sup>10</sup> La colección *Guías para una docencia universitaria con perspectiva de género* se inició en 2018 y continúa activo. En su primera fase la coordinación académica la asumió Teresa Cabruja Ubach, M<sup>a</sup> José Rodríguez Jaume y Tania Virgen Maestro y las que han seguido la coordinación académica la han llevado a cabo M<sup>a</sup> José Rodríguez Jaume y María Olivella Quintana. En el momento de la escritura de estas páginas, se ha iniciado la sexta fase de la colección que contempla la publicación de las Guías en Videojuegos, Arquitectura técnica, Educación social, Economía, Artes plásticas y Documentación. Las Guías son elaboradas por profesorado experto en la aplicación de la perspectiva de género en su disciplina.

que se encuentra desarrollando sus Trabajos Fin de Grado o de Máster. Las guías se cierran con un último apartado en el que se relacionan recursos pedagógicos y docentes específicos de la disciplina que desarrolla.

### Cuadro 3

#### *Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria por áreas de conocimiento. Xarxa Vives d'Universitats (XVU)*

Ciencias
<i>Matemáticas</i> (2020) <sup>C,E,I,G</sup> . Irene Epifanio
<i>Física</i> (2021) <sup>C,E,I,G</sup> . Encina Calvo
<i>Biología</i> (2021) <sup>C,I</sup> . Sandra Saura
Ciencias de la Salud
<i>Enfermería</i> (2020) <sup>C,E,I,G</sup> . M <sup>a</sup> Assumpta Rigol y Dolors Rodríguez
<i>Medicina</i> (2021) <sup>C,E,I,G</sup> . M <sup>a</sup> Teresa Ruiz
<i>Nutrición Humana y Dietética</i> (2021) <sup>C</sup> . Purificación García
<i>Podología</i> (2023) <sup>C</sup> . Montserrat Alcahuz, Carmina Montoliu y Soraya Vallés
Ingeniería y Arquitectura
<i>Ingeniería Industrial</i> (2020) <sup>C,I,G</sup> . Elisabeth Mas y Marta Peña
<i>Ciencias de la Computación</i> (2021) <sup>C,E,I,G</sup> . Paloma Moreda
<i>Arquitectura</i> (2021) <sup>C,E,I,G</sup> . M <sup>a</sup> Elia Gutiérrez, Ana Gilsanz, Carlos Barberá y José Parra
<i>Ingeniería Electrónica de Telecomunicación</i> (2021) <sup>C,E,G</sup> . Sonia Estradé
<i>Ingeniería Multimedia</i> (2021) <sup>C,I,G</sup> . Susanna Tesconi
<i>Ingeniería Naval, Marina y Náutica</i> (2022) <sup>C</sup> . Claudia Barahona y Marcel·la Castells
<i>Ingenierías Agrarias</i> (2022) <sup>C</sup> . M <sup>a</sup> Dolores Raigón
<i>Ingeniería Civil</i> (2023) <sup>C</sup> . Irene Josa y Esther Real
Ciencias Sociales y Jurídicas
<i>Educación y Pedagogía</i> (2018) <sup>C,I,G</sup> . Montserrat Rifà
<i>Comunicación</i> (2020) <sup>C,I,G</sup> . Maria Forga
<i>Psicología</i> (2020) <sup>C,E,I,G</sup> . Esperanza Bosch y Salud Mantero
<i>Antropología</i> (2020) <sup>C,E,I,G</sup> . Jordi Roca
<i>Derecho y Criminología</i> (2021) <sup>C,E,I,G</sup> . M <sup>a</sup> Concepción Torres
<i>Ciencias de la Actividad Física y del Deporte</i> (2022) <sup>C</sup> . Pedrona Serra y Susanna Soler
<i>Docencia en línea</i> (2022) <sup>C,E,I,G</sup> . Iolanda García y Míriam Arenas
<i>Sociología, Economía y Ciencia Política</i> (2022) <sup>C,E,I,G</sup> . Rosa M <sup>a</sup> Ortiz y Anna M <sup>a</sup> Moreno
<i>Turismo</i> (2022) <sup>C</sup> . Ester Noguer y Montserrat Crespi
<i>Administración y Dirección de Empresas</i> (2023) <sup>C</sup> . Núria Rodríguez y Pilar López
<i>Trabajo Social</i> (2023) <sup>C</sup> . Ozgür Gunes y Mariona Lladonosa
Arte y Humanidades
<i>Historia del Arte</i> (2018) <sup>C,E,I,G</sup> . M <sup>a</sup> Lluïsa Faxedas
<i>Filología y Lingüística</i> (2018) <sup>C,E,I,G</sup> . Montserrat Ribas
<i>Filosofía</i> (2020) <sup>C,I,G</sup> . Sonia Reverte
<i>Historia</i> (2021) <sup>C,E,I,G</sup> . Mónica Moreno
<i>Geografía</i> (2022) <sup>C</sup> . María Prats y Mireia Baylina
<i>Museología y Museografía</i> (2022) <sup>C,E,I</sup> . Ester Alba
<i>Traducción e Interpretación</i> (2023) <sup>C</sup> . Lupe Romero

Notas. C=Catalán; E=Español; I=Inglés; G=Gallego. Elaboración propia. En:

<https://www.vives.org/coleccio/guies-per-a-una-docencia-universitaria-amb-perspectiva-de-genero/>.

## 5. Conclusiones

Dado que el género es una construcción sociocultural, resulta pertinente anotar que escribimos desde España y desde la confluencia de tres experiencias. En primer lugar, desde nuestra experiencia como docentes universitarias seniors. Un quehacer, en segundo lugar, que se viene vehiculando desde nuestro interés por la innovación educativa que nos llevó a coordinar, durante más de una década, la red en investigación en innovación educativa ‘Universidad, Docencia, Género e Igualdad’, el portal digital de ‘Recursos docentes con perspectiva de género en la docencia universitaria’<sup>11</sup>. Finalmente, en tercer lugar, desde la experiencia que nos brindó asumir la responsabilidad de liderar el diseño, la planificación y la implementación de las políticas de igualdad de género en nuestra universidad y en donde adecuar normativas, y desarrollar estrategias de innovación educativa con enfoque de género, fue prioritario pues entendíamos que era(es) un indicador de calidad y una palanca para impulsar cambios profundos en las bases de la institución universitaria.

Asumiendo las lógicas diferencias sociales, culturales, políticas y económicas de los distintos contextos de intervención, no podemos obviar la oportunidad que brinda descubrir el camino ya andado como uno de los puntos de referencia e inspiración desde el que reflexionar y diseñar la senda propia. Presentar un camino puede estar en tensión con ‘romper el molde’, una práctica central en el enfoque de género. Al mostrarlo, perseguimos compartir con otros espacios académicos y científicos, un modo de hacer instando, a su vez, a desplegar los esfuerzos creativos inherentes al sello distintivo de una política de estudios y docencia universitaria sobresaliente. Esta excelencia se alcanza desde el posicionamiento estratégico, en la política académica y en la práctica docente, de la innovación de género como eje articulador de los avances hacia una universidad plenamente igualitaria, para mujeres y hombres, desde sus múltiples y diversas realidades. Contamos con evidencia que muestra que la asunción de estrategias a nivel personal e individual resulta insuficiente en el proceso de institucionalización de las políticas de igualdad de género y que, de forma paralela, resultan insoslayables estrategias que promuevan cambios estructurales en la política de estudios de ‘arriba hacia abajo’ (Laver et al., 2018; O’Connor y Irvine, 2020). Del mismo modo que la política científica es motor de innovación que puede promover el análisis de sexo y género en la ciencia y en la tecnología (Tannenbaum et al., 2019), la política de estudio puede acelerar el desarrollo de políticas de igualdad universitarias a través del diseño de planes de estudio con equilibrio de género (O’Connor y Irvine, 2020).

## Referencias

- Acker, J. (1992). Gendered institutions. From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*, 21(5), 565-569. <https://doi.org/10.2307/2075528>
- Acker, J. (2006). Inequality regimes: gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña (AQU). (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la Docencia Universitaria*. Agencia para la Calidad

---

<sup>11</sup> En: <https://web.ua.es/es/unidad-igualdad/docencia-igualdad/biblioteca/biblioteca-de-recursos.html>

- del Sistema Universitario de Cataluña (AQU).  
[https://www.aqu.cat/doc/doc\\_25276332\\_1.pdf](https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf)
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. Akal.
- Ayuso, N., Filloia, E., Masiá, B., Murillo, A. C., Trillo-Lado, R., Baldassarri, S., Cerezo, E., Ruberte, L., Mariscal, M. D. y Villarroya-Gaudó, M. (2021). Gender gap in STEM: A cross-sectional study of primary school students' self-perception and test anxiety in mathematics. *IEEE Transactions on Education*, 64(1), 40-49.  
<https://doi.org/10.1109/te.2020.3004075>
- Bian, L., Leslie, S. J. y Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389-391.  
<https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bordalo, P., Coffman, K., Nicola, G. y Shleifer, A. (2019). Beliefs about gender. *American Economic Review*, 109(3), 739-773. <https://doi.org/10.1257/aer.20170007>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. Cl. (1977). *La reproducción. Elementos de una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Castro, C. (2003). *Introducción al enfoque integrado o mainstreaming de género. Guía básica*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Comisión Europea (CE). (1998). *Gender mainstreaming: conceptual framework, methodology and presentation of good practices*. Council of Europe.
- Comisión Europea (CE). (2018). *Report on the implementation of Council Conclusions of 1 December 2015 on advancing gender equality in the european research area*. Consejo de Europa, Standing Working Group on Gender in Research and Innovation. European Research Area and Innovation Committee.
- Comisión Europea (CE). (2021). *Horizon Europe guidance on gender equality plans (GEPs)*. Comisión Europea. Directorate-General for Research and Innovation.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalising the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167. <https://doi.org/10.4324/9780429500480-5>
- Hurt, C. y Subramaniam, B. (1999). What is feminist pedagogy? Useful ideas for teaching chemistry. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 520-525.  
<https://doi.org/10.1021/ed076p520>
- Holmes, J. (2007). Power and discourse at work: is gender relevant? En M. M. Lazar (Ed.), *Feminist critical discourse analysis. Gender, power and ideology in discourse* (pp. 31-60). Palgrave Macmillan.
- Knobloch-Westerwick, S., Glynn, C. J. y Huges, M. (2013). The Matilda Effect in science communication an experiment on gender bias in publication quality perceptions and collaboration interest. *Science Communication*, 35(5), 603-625.  
<https://doi.org/10.1177/1075547012472684>
- Kortendiek, B. (2011). Supporting the Bologna process by gender mainstreaming: A model for the integration of gender studies in higher education curricula. En L. Grünberg (Ed.), *From gender studies to gender in studies. case studies on gender-inclusive curriculum in higher education* (pp. 211-228). UNESCO-CEPES.
- Lamas, M. (2007). Complejidad y claridad en torno al concepto de género. En Á. Giglia, C. Garma y A. P. de Teresa (Comps.), *¿Adónde va la antropología?* (pp. 83-110). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

- Laver, K., Prichard, I., Cations, M., Osenk, I., Govin, K. y Coveney, J. (2018). A systematic review of interventions to support the careers of women in academic medicine and other disciplines. *BMJ Open* 8(3), e020380. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020380>
- Mackay, F., Kenny, M. y Chappell, L. (2010). New Institutionalism Through a Gender Lens: Towards a Feminist Institutionalism? *International Political Science Review*, 31(5), 573-588. <https://doi.org/10.1177/0192512110388788>
- Mena, M., Sáez, Á., Leal, A. y Pujal, M. (2019). Aportaciones de las pedagogías de género a la calidad de la docencia universitaria. *Educar*, 55(2), 579-596. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.999>
- Miller, D. I., Nolla, K. M., Eagly, A. H. y Uttal, D. H. (2018). The development of children's gender-science stereotypes: a meta-analysis of 5 decades of U.S. Draw-A-Scientist Studies. *Child Development*, 89(6), 1943-1955. <https://doi.org/10.1111/cdev.13039>
- Miroiu, M. (2011). Guidelines for promoting gender-inclusive curriculum in higher education. En L. Grünberg (Ed.), *From gender studies to gender in studies. Case studies on gender-inclusive curriculum in higher education* (pp. 229-246). UNESCO-CEPES.
- Nash, C. (2018). Educación no sexista y disidencia. Una mirada desde los derechos humanos. *Revista Nomádias*, 25, 123-134.
- O'Connor, P. (2020). Accessing academic citizenship: excellence or micropolitical practices? En S. Sümer (Ed.), *Gendered academic citizenship: issues and experiences* (pp. 37-64). Palgrave Macmillan.
- O'Connor, P. e Irvine, G. (2020). Multi-level state interventions and gender equality in Higher Education Institutions: The Irish case. *Administrative Sciences*, 10(98), 1-21. <https://doi.org/10.3390/admsci10040098>
- ONU. (1945). Carta de las Naciones Unidas. ONU.
- ONU. (1953). *Convención sobre los derechos políticos de la mujer*. ONU.
- ONU. (1981). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. ONU.
- ONU. (1997). *Resoluciones y decisiones del Consejo Económico y Social*. ONU.
- ONU. (2019). *Innovation for gender equality*. ONU.
- ONU-MUJERES. (s.f.). *Concepts and definitions*. ONU.
- Pacheco, C. (2004). *Prácticas sexistas en el aula*. UNICEF.
- Pritlove, C., Juando-Prats, C., Ala-Leppilampi, K. y Parsons, J. (2019). The good, the bad, and the ugly of implicit bias. *The Lancet*, 393(10171), 502-504. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)32267-0](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)32267-0)
- Rodríguez-Jaume, Mª J. y Gil, D. (2021). *La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs. Informe Política Universitaria*. Xarxa Vives.
- Rubin, G. (1975 [1986]). El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo. *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-145.
- Shrewsbury, C. (1997). What is feminist pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 1/2, 166-173.
- Storage, D., Charlesworth, T. E. S, Banaji, M. R. y Cimpian, A. (2020). Adults and children implicitly associate brilliance with men more than women. *Journal of Experimental Social Psychology*, 90, 104020. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2020.104020>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.35362/rie601207>

- Tannenbaum, C., Ellis, R. P., Eyssel, F., Zou, J. y Schiebinger, L. (2019). Sex and gender analysis improves science and engineering. *Nature*, 575.  
<https://doi.org/10.1038/s41586-019-1657-6>
- UNICEF. (2017). *Gender equality. Glossary of terms and concepts*. Regional Office for South Asia. UNICEF.
- Waller, A. (2005). *What is feminist pedagogy and how can it be used in CSET education?* Proceedings Frontiers in Education 35th Annual Conference.
- Webb, L. M., Allen, M. W. y Walker, K. L. (2002). Feminist pedagogy: identifying basic principles. (The Scholarship of Teaching and Learning). *Academic Exchange Quarterly*, 6(67), 67-72.
- Webb, L. M., Walker, K. y Bollis, T. (2004). Feminist pedagogy in the teaching of research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 7(5), 415-428.  
<https://doi.org/10.1080/1364557032000119599>

## Breve CV de las autoras

### María José Rodríguez Jaume

Doctora en Sociología y Profesora Titular en el departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante. Experta en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas de igualdad siendo responsable, entre otras, de la evaluación del I Pacto Valenciano contra la violencia de género de la Comunidad Valenciana. Coautora del Informe de Política Universitaria La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs (XVU, 2021). Coordinadora de la red en investigación en innovación educativa ‘Universidad, Docencia, Género e Igualdad’ y del portal digital de ‘Recursos docentes con perspectiva de género en la docencia universitaria’. Actualmente, co-coordinadora académica de la colección de “Guías para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria” (XVU, 2021). Email: [mj.rodriiguez@ua.es](mailto:mj.rodriiguez@ua.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1668-174X>

### Diana Gil González

Doctora en Sociología y Profesora Titular de Medicina Preventiva y Salud Pública. Experta en políticas y agenda inclusivas, epidemiología social y política y salud global. Especialista en el ámbito de estudio de las desigualdades sociales (género, etnia y condición migratoria, orientación sexual, posición socioeconómica) y su impacto en la salud, desde un enfoque interseccional y multidisciplinar. Ha sido colaboradora del Observatorio de Salud de la Mujer del Ministerio de Sanidad de España, y miembro del equipo de evaluación del I Pacto Valenciano contra la violencia de género de la Comunidad Valenciana. Es coautora del Informe de Política Universitaria La perspectiva de gènere en docència a les universitats de la Xarxa Vives. Situació actual i reptes futurs (XVU, 2021). Email: [diana.gil@ua.es](mailto:diana.gil@ua.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8989-448X>