

# Experiencias socioemocionales de mujeres lesbianas en su trayectoria escolar en educación secundaria en La Araucanía, Chile

## *Socio-emotional experiences of lesbian women in their school trajectory in secondary education in La Araucanía, Chile*

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i34.1564>

Camila Barria Avendaño\*  
Javiera Espinoza Roa\*\*  
Paz Montes Velásquez\*\*\*  
Katerin Arias-Ortega\*\*\*\*

### Resumen

El artículo aborda las experiencias socioemocionales que viven mujeres lesbianas durante su trayectoria escolar en escuelas situadas en La Araucanía, Chile. La metodología es cualitativa, desde un enfoque descriptivo. Los principales resultados dan cuenta de experiencias socioemocionales en la trayectoria educativa, sustentadas en el heterocentrismo y la invisibilización de una diversidad sexual que existe de la educación escolar. Esto se articula con una empobrecida educación sexual, lo cual dificulta el acceso a información sobre salud sexual y sexualidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Concluimos que el heterocentrismo y la falta de educación sexual integral entorpecen el adecuado desarrollo evolutivo y socioemocional de mujeres lesbianas, en el que sus experiencias están caracterizadas por la desinformación, prejuicios y discriminación en su trayectoria escolar.

**Palabras clave:** educación escolar – educación sexual – sexualidad – lesbianismo – orientación sexual.

### Abstract

The article addresses the socio-emotional experiences that lesbian women live during their school career in schools located in La Araucanía, Chile. The methodology is qualitative from a descriptive approach. The main results show socio-emotional experiences in the educational trajectory supported by heterocentrism and the invisibility of a sexual diversity that exists in school education. This is articulated with an impoverished sexual education, which hinders access to information on sexual health and sexuality in the

\* Licenciada de Psicología por la Universidad Católica de Temuco, Chile. [cbarria2016@alu.uct.cl](mailto:cbarria2016@alu.uct.cl)

\*\* Licenciada de Psicología por la Universidad Católica de Temuco, Chile. [jespinoza2019@alu.uct.cl](mailto:jespinoza2019@alu.uct.cl)

\*\*\* Licenciada de Psicología por la Universidad Católica de Temuco, Chile. [pmontes2019@alu.uct.cl](mailto:pmontes2019@alu.uct.cl)

\*\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de Investigación: Educación e interculturalidad. Profesora en la Universidad Católica de Temuco, Chile. [karias@uct.cl](mailto:karias@uct.cl)

teaching and learning processes. We conclude that heterocentrism and the lack of comprehensive sexual education hinder the proper evolutionary and socio-emotional development of lesbian women, in which their experiences are characterized by misinformation, prejudice and discrimination in their school career.

**Keywords:** school education – sex education – sexuality – lesbianism – sexual orientation.

## Introducción

La escuela es una institución fundamental en el desarrollo humano, ya que permite, en conjunto con la familia, la socialización de los niños y jóvenes. Es así como durante la infancia y la adolescencia, la escuela se constituye en un espacio educativo que incide en los procesos de construcción de la identidad sexual (Rubio-Aguilar *et al.*, 2021). Sin embargo, esta institución puede concebirse desde dos perspectivas; la primera, asociada a ser un espacio emancipador y transgresor, de manera tal que contribuya en la construcción de una ciudadanía que potencia y permita el reconocimiento de la diversidad sexual (Cruz, 2020); la segunda, como un espacio altamente segregador y disciplinario, en el que se reproduce la violencia contra quienes no cumplen con los cánones establecidos por la sociedad dominante y conservadora. Tal es el caso de no ajustarse a la heteronormatividad, a la monogamia, al reproducionismo y la heterosexualidad esperada (Cruz, 2020).

En ese sentido, históricamente, la escuela ha sido un instrumento de represión social e ideológica para la formación de las nuevas generaciones, con base en la lógica moral, social, cultural y espiritual establecida por la sociedad hegemónica, desde lo heteronormativo (Cornejo, 2024). Lo anterior, aun cuando en la actualidad exista mayor aceptación de la homosexualidad en los espacios escolares, al menos declarativamente. No obstante, la experiencia escolar para la población homosexual no varía, ya que no se han establecido cambios estables e institucionalizados, razón por la que este grupo sigue experimentando formas de discriminación y escaso reconocimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea por sus pares como por el profesorado (Astudillo, 2023). Según da Silva (2020), en la educación escolar se presenta una doble discriminación respecto a las minorías sexuales, una por parte de la institución y otra por parte de los pares. En la institución escolar esta discriminación se produce en relación con la pertenencia a una orientación homosexual que los actores del medio educativo no validan. Mientras que en los pares se expresa a través de la exclusión. Es así como la omisión y la falta de información sobre orientación sexual en escuelas se convierte en un lugar potencialmente inseguro. Esta realidad se acrecienta aún más en mujeres lesbianas, quienes, de acuerdo con Castro *et al.* (2019) sufren una doble discriminación, en primer lugar, por ser mujeres y en segundo por tener una orientación homosexual. Así, al estar la identidad sexo-genérica establecida desde una sola forma de ser y estar en la sociedad, es que prima una visión heteronormativa que invisibiliza a aquellos estudiantes que sean parte de las disidencias sexuales (Rubino, 2019).

En ese contexto, la adolescencia es uno de los periodos más complejos, ya que se constituye en una transición entre la niñez y la adultez, lo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales (Papalia, 2012). Este tránsito se vuelve aún más crítico en los adolescentes con una orientación sexual no normativa, debido a que la homosexualidad es un fenómeno social que sigue siendo un tema complejo y tabú, que causa conflicto en la sociedad patriarcal y conservadora (Arotoma *et al.*, 2018), ya que en el mejor de los casos las estudiantes y el personal reciben información acerca de la orientación sexual, pero pocas estrategias específicas para educación sexual integral.

Así, la pregunta que guía esta investigación se relaciona con comprender ¿Cómo han sido las experiencias socioemocionales que viven mujeres lesbianas durante su trayectoria escolar en escuelas situadas en La Araucanía, Chile?

### *Experiencias socioemocionales de mujeres lesbianas en su trayectoria educativa*

La revisión del estado del arte a nivel nacional e internacional sobre las experiencias socioemocionales de mujeres lesbianas en la trayectoria educativa, da cuenta en general de la supremacía de la heteronorma. Por ejemplo, en Europa los estudios de Gaspodini y de Jesús (2020) dan cuenta de que predomina el heterocentrismo en las escuelas y la educación sexual. El heterocentrismo, entendido como un sistema de creencias que favorece la sexualidad y las relaciones entre personas de distinto sexo (Gaspodini, de Jesús, 2020). De esta manera, las personas pertenecientes a la diversidad sexual han informado sentirse excluidas y no contar con información para su protección, lo que ha generado el sentimiento de ser “diferentes”, construyendo una autoestima disminuida, producto de haber sufrido violencia a causa de su orientación sexual (Epps *et al.*, 2021). Al respecto, estos autores sostienen que las disidencias sexuales pueden llevar a la ideación suicida como consecuencia de la violencia recibida, mientras que Meza y Sánchez (2020) señalan que los adolescentes homosexuales son más propensos a sufrir bullying. En Norte América, al tratarse de un Estado federado, en Estados Unidos las políticas de educación sexual varían entre los diferentes estados, lo que impide afirmar que exista una normativa única y homogénea. Sin embargo, diversos estudios señalan que, en gran parte de las escuelas, dichas políticas se construyen desde una mirada hegemónica que privilegia una identidad binaria y heteronormativa. Lo binario, entendido como la categorización de lo femenino o lo masculino (Cheung *et al.*, 2020), se convierte en el marco dominante, lo que deriva en prácticas de discriminación hacia las minorías sexuales (Garg, Volerman, 2021). Como consecuencia, se generan sentimientos de inferioridad y exclusión, ya que las necesidades y experiencias de estas poblaciones suelen ser invisibilizadas. De este modo, Andersson y Harnois (2020) plantean que la discriminación y el acoso son experimentados por mujeres en múltiples dominios de sus vidas como lo es en una brecha salarial, particularmente en aquellas que son una minoría racial/

étnica o pertenecientes a la comunidad LGBTQ+, lo que afecta el proceso de autoreconocimiento de su identidad y aceptación (Chávez, 2019; Vicente-Cruz, Subirana, 2023).

Respecto de la literatura especializada en Latinoamérica, según Gelpi (2021), en Uruguay se produce una exclusión propiciada por la sociedad en general, por lo que los jóvenes con orientación sexual disidente tienden a invisibilizarse como una forma de protección. Asimismo, se ve afectado el aspecto socioemocional, puesto que se enfrentan al temor de lo que puedan opinar sus compañeros y profesores, por lo que existe un miedo al insulto, a las burlas y la no aceptación (Gelpi, 2021). Esto afecta su autoestima y genera inseguridad demostrando que las instituciones educativas no favorecen su aceptación e integridad (Listur, 2019). En México, los resultados de investigación de Cruz (2020), dan cuenta de que las orientaciones sexuales e identidades de género que no se ajustan a lo socialmente establecido, son consideradas degradaciones, anormalidades y concebidos como comportamientos indecentes, por lo que los sujetos son objeto de exclusión y aislamiento social. De esta manera, en la educación escolar se continúa invisibilizando y silenciando su voz, reproduciendo prejuicios y estereotipos y tratando de “encauzar” el comportamiento de quienes se alejan de la norma. En Argentina, a través de la Ley N.º 26.150, se institucionalizó la Educación Sexual Integral (ESI) como política pública. Además, la Ley de Identidad de Género N.º 26.743 (2012) garantiza derechos como la adecuación corporal, la hormonización y la modificación registral del nombre, sexo y fotografía, incluso para menores con autorización. Sin embargo, en 2025, mediante el DNU 62/2025, el gobierno de Milei modificó esos aspectos: prohibió tratamientos hormonales y cirugías de adecuación de género para menores de 18 años, y eliminó la opción de cambio registral de nombre, sexo y foto para quienes no tuvieran cumplida la mayoría de edad. En Brasil, Altair *et al.* (2019) sostienen que los estudiantes de orientación sexual no normativa vivencian el ambiente escolar como amenazante, prejuicioso y violento para las minorías sexuales. Según la Ley N.º 9394 de Directrices Educativas Básicas de Brasil del año 1996 y modificada en 2018, es parte de la responsabilidad de las escuelas ir más allá del currículo clásico, promoviendo una educación inclusiva y abierta a la diversidad cultural. Sin embargo, el conservadurismo religioso hace que, en la práctica, se sigan reproduciendo políticas educativas que derivan de una lógica de heterocentrismo, que clasifican como fuera de contexto a quienes no se consideran heterosexuales. Según de Oliveira y Ferreira (2021), los actos de discriminación y exclusión que viven las personas homosexuales en las escuelas hacen que integren como propios los prejuicios que son diferentes y asumen que merecen otro trato, lo que se traduce en sentimientos de angustia, opresión y miedo.

### *Educación sexual en Chile: avances y limitaciones*

En Chile, la educación sexual en el interior de las escuelas ha sido un ámbito de interés en los gobiernos posdictadura, la que se ha centrado en una perspectiva binaria y heteronormativa. En estos procesos quedan apartadas las vivencias, preocupaciones y forma de comprensión

de las minorías sexuales, dando paso a expresiones de violencia y bullying al interior de las escuelas, en el que la diversidad sexual aparece como lo minoritario o ajeno (Valderrama, 2018). De acuerdo con Astudillo *et al.* (2019) la homosexualidad y otras orientaciones sexuales son identidades visibilizadas y, al mismo tiempo, invisibilizadas; esto se manifiesta en las políticas de inclusión, las cuales han generado condiciones para sensibilizar la noción de diversidad de las y los estudiantes. Estas políticas de inclusión, a su vez, coexisten con una cultura de normalidad como patrón de comportamiento, el que se focaliza en un discurso heteronormativo que acepta la diversidad sexual en la medida en que sus manifestaciones no sean públicas y no rompan la lógica de binarismo.

En ese mismo sentido, en Chile existe la Ley 20.418, la cual fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad. A simple vista, es una ley que busca educar en materia de sexualidad; sin embargo, la ley entrega directrices de carácter heterocentrista centradas en la prevención del embarazo y en el cuidado que se debe tener en relaciones de carácter heterosexual. De la misma manera, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en el año 2018 publicó el documento “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno”, el cual tiene como finalidad guiar, en coherencia con el marco internacional de derechos humanos, a las comunidades educativas en el fomento de una cultura de respeto, libre de violencia y discriminación. No obstante, este conjunto de orientaciones no necesariamente llega a implementarse ni a conocerse de manera transversal en las escuelas públicas y/o privadas (Bravo *et al.*, 2021). Esto pudiese explicarse al menos por tres razones. La primera es la falta de monitoreo y cumplimiento de las actividades propuestas que enseñen sobre educación sexual en los establecimientos educacionales. En segundo lugar, los docentes no se encuentran capacitados en materia de educación sexual, y la información con la que cuentan es de carácter heteronormativo (Bravo *et al.*, 2021). Y, en tercer lugar, existen limitantes para lograr una implementación de la ESI. Según Garg y Volerman (2021), las escuelas se encuentran limitadas para entregar información en educación sexual, ya sea por políticas estatales, administradores de las escuelas y padres.

## Metodología

La metodología de este estudio es cualitativa, ya que busca comprender y profundizar los fenómenos que rodean a los sujetos desde sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, para comprender subjetivamente su realidad (Baptista *et al.*, 2010). El análisis de resultados se realizó desde un enfoque interseccional que permite profundizar en la comprensión de cómo las múltiples dimensiones de opresión y privilegio se entrecruzan en la vida de los sujetos, tal es el caso de ser mujer y lesbiana en un contexto escolar altamente segregador (Crenshaw, 2013). Este enfoque, nutrido también por la epistemología feminista negra de Collins (2022), permitió visibilizar cómo género, orientación sexual, clase social y contexto sociocultural, no

operan de manera aislada sino en una red de relaciones de poder que condiciona y moldea las experiencias socioemocionales en las trayectorias educativas de mujeres indígenas. El contexto de estudio se sitúa en La Araucanía, en la ciudad de Temuco. Las participantes son siete mujeres adultas con orientación homosexual que relatan sus experiencias vividas durante la etapa de educación secundaria en territorios históricamente caracterizados por el conservadurismo. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Fernández, 2007). Precisamos que el estudio no tiene como finalidad la generalización de experiencias, sino la comprensión detallada y profunda de las participantes del estudio, en el marco contextual de sus realidades y acorde a tiempo-espacio delimitado. Los criterios de inclusión fueron: ser mujer lesbiana, mayor de edad y haber cursado estudios en algún establecimiento educacional de La Araucanía.

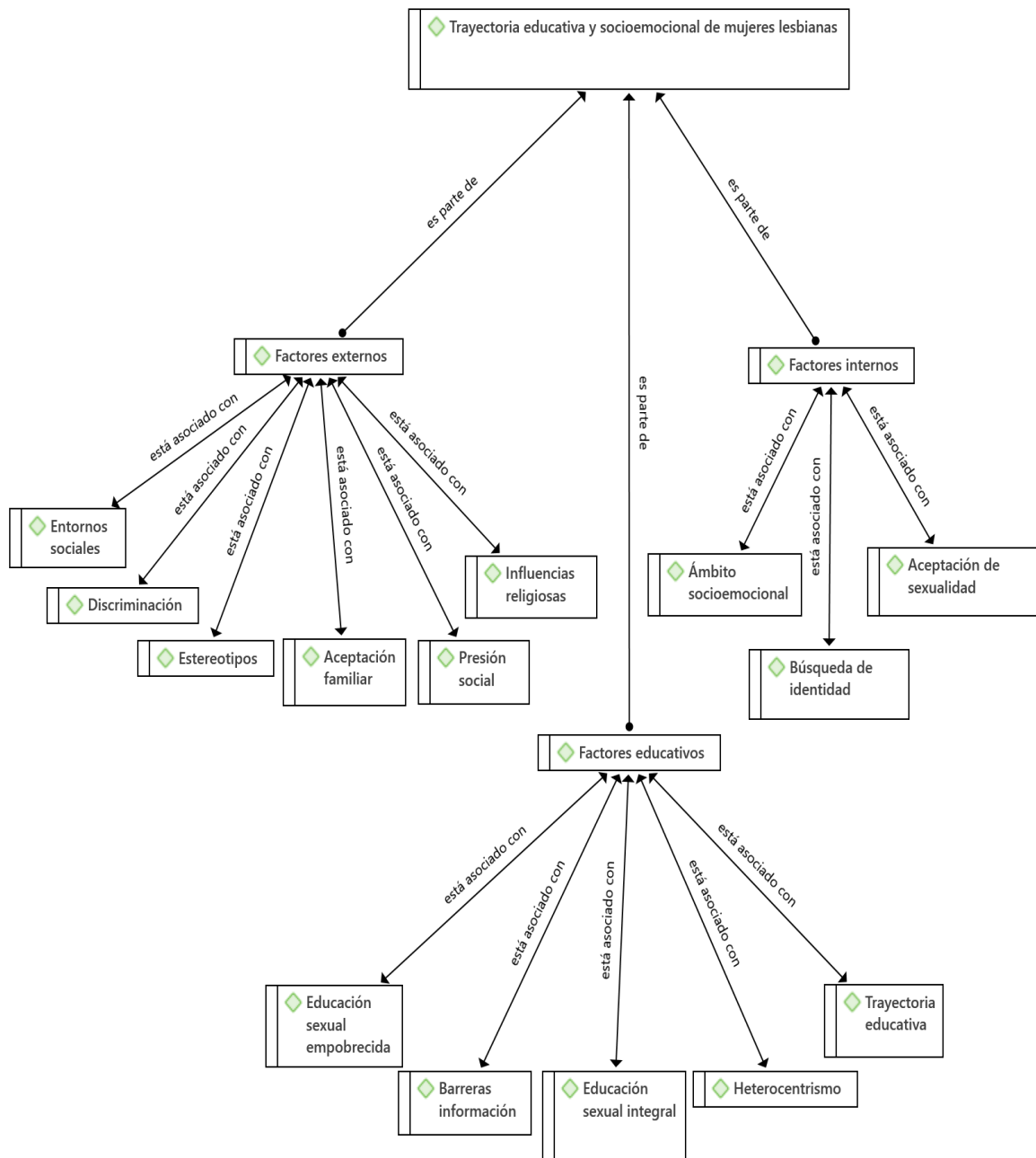
El instrumento utilizado para la recolección de información fue una entrevista semiestructurada (Lopezosa, 2020), orientada a indagar tres dimensiones centrales: a) vivencias adolescentes en el contexto escolar como mujeres lesbianas, b) experiencias socioemocionales en relación con sus pares heterosexuales, y c) percepciones en torno a la orientación sexual en el espacio educativo. Previo a la aplicación del instrumento, las participantes firmaron un consentimiento informado, resguardando así los principios éticos de la investigación.

El análisis de la información se realizó mediante la teoría fundamentada, empleando procesos de codificación abierta y axial. De acuerdo con De la Espriella y Gómez (2018), esta técnica permite, a partir de los datos, la construcción inductiva de conceptualizaciones y patrones integrados, a través de la rigurosidad y la comparación constante. En este estudio, la codificación abierta consistió en un examen detallado del verbatim de las entrevistas, con el propósito de identificar y conceptualizar significados implícitos y latentes, generando una lista inicial de códigos respecto de las experiencias socioemocionales que vivieron mujeres lesbianas durante su trayectoria escolar. Posteriormente, la codificación axial implicó la reducción y comparación de datos, examinando propiedades y dimensiones para establecer relaciones entre ellos, lo que permitió construir categorías y subcategorías explicativas que dan cuenta de factores externos, factores internos y experiencia en el ámbito escolar que inciden en el aspecto socioemocional de mujeres lesbianas durante su procesos de escolarización (Castro *et al.*, 2019), orientadas a dar cuenta de los fenómenos estudiados con mayor precisión (San Martín, 2014). Esto, permitió comprender las vivencias adolescentes en el contexto escolar como mujeres lesbianas, describir las experiencias socioemocionales en relación con sus pares heterosexuales, y contribuir con pistas de acción para abordar temas como la orientación sexual en el espacio educativo. La utilización del software atlas.ti favoreció la organización, sistematización y análisis de los testimonios, garantizando una aproximación rigurosa y coherente a las dimensiones centrales del estudio.

## Resultados

El análisis de las entrevistas aplicadas a mujeres lesbianas se compone de una categoría central denominada trayectoria educativa y socioemocional de mujeres lesbianas. Esta categoría central obtuvo un total de 191 recurrencias y se subdivide en tres subcategorías (véase figura 1).

Figura 1. Trayectoria educativa y socioemocional de mujeres lesbianas



Fuente: Elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti

Como se observa en la figura 1, la central se compone de tres subcategorías: 1) Factores externos, definida como presiones sociales provenientes de los entornos de la persona, que incidieron en los procesos socioemocionales durante la trayectoria educativa de mujeres lesbianas; cuenta con 87 recurrencias, lo que equivale a 45%. 2) Factores educativos hace referencia a las influencias sociales de la comunidad educativa que incidieron en los procesos socioemocionales de su trayectoria educativa, cuenta con 58 recurrencias, equivalentes a 30%. 3) Factores internos, entendida como experiencias personales de las participantes que influyeron en sus procesos socioemocionales; cuenta con 46 recurrencias, equivalente a 24 por ciento.

Tabla 1. Trayectoria educativa y socioemocional de mujeres lesbianas

Subcategorías	Recurrencia	%
Factores externos	87	46%
Factores educativos	58	30%
Factores internos	46	24%
Total	191	100%

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software atlas.ti.

### Factores externos que influyen en el ámbito socioemocional

Esta subcategoría está compuesta por seis códigos, considera aquellas influencias que provienen de los entornos de socialización de las estudiantes lesbianas, los cuales incluyen pensamientos, críticas o ideas preconcebidas respecto a la orientación sexual, así como la postura que adoptan al relacionarse con una mujer lesbiana. En la tabla 2 se exponen aquellos códigos provenientes de esta subcategoría con, sus respectivas recurrencias y porcentajes.

Tabla 2. Factores Externos

Códigos	Recurrencia	%
Entorno social	24	28%
Discriminación	20	23%
Esteretipos	15	17%
Aceptación familiar	12	14%
Presión social	10	11%
Influencia religiosa	6	7%
Total	87	100%

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software atlas.ti.



El código *entorno social* se refiere a diversos ambientes en los que se desenvuelve una persona y cómo estos afectan personalmente en el desarrollo socioemocional de las mujeres lesbianas. Al respecto, una participante señala que: “[...] hay que ir creando pequeños espacios donde se sienta la libertad, pero aún está el miedo de que te puedan agredir ya sea psicológica o físicamente, recibir una mirada fea es algo que te deja marcada, no puedes vivir libremente lo que eres [...]” (Entrevistada 6 [1:151]). Se puede inferir que los entornos sociales no son considerados como espacios seguros que le permitan a las mujeres lesbianas libertad de actuar, lo que genera un sentimiento de inseguridad dentro de los mismos.

El código *discriminación* se refiere a creencias y prejuicios negativos hacia una mujer debido a su orientación sexual. Al respecto, una participante menciona “[...] tomarte de la mano con tu pareja, o darle un beso en la cara, ya es quizás arriesgar un poco tu integridad personal y física [...]” (Entrevistada 6 [1:150]). Este testimonio evidencia que comportamientos cotidianos para una pareja heterosexual no tienen el mismo significado para mujeres lesbianas, debido a que para estas últimas puede terminar en un acto de discriminación.

Respecto al código *estereotipos*, es definido como conjunto de ideas preconcebidas acerca de cómo se van a comportar a nivel personal y social las mujeres lesbianas. Esto se puede evidenciar en los siguientes extractos “[...] igual con algunas examigas tuve conflictos cuando se supo [que era lesbiana], porque pensaban que yo me iba a enamorar de ellas [...]” (Entrevistada 1 [1:4]). Otro testimonio señala que: “[...] la profesora [...] me empezó a decir que yo no podía tener conductas que no eran propias de una señorita, que no podía andar ahí de la mano con mis amigas o cosas así [...]” (Entrevistada 7 [1:186]). Según los testimonios, se evidencian estereotipos que estigmatizan una orientación sexual que sale de la norma, lo que repercute en su forma de desenvolverse en el medio, generando un retraimiento y limitaciones de índole social, tales como en vínculos de amistad.

El código de *aceptación familiar* es definido como el reconocimiento y aceptación de la orientación sexual por parte de la familia. En general, los testimonios señalan que en algunos casos existe aceptación y apoyo familiar, lo que favorece la aceptación de sí misma. En otros casos, se constata que las familias y el entorno rechazan a quienes tienen una orientación sexual distinta. Esto se puede evidenciar en el siguiente testimonio: “[...] “¿qué significa esto!” [...] “es que me gusta una niña”, eso le dije, me gusta una niña, y su reacción fue horrible [...]. Fue horrible y después sí estuvo feo porque me echó de la casa [...]” (Entrevistada 7 (1:195)). Otra participante señala “[...] mis papás fueron muy abiertos, [...] nunca sentí eso de lo que estoy haciendo está mal, yo lo acepté porque nadie me dijo que estaba mal [...]” (Entrevistada 4 [1:121]). La aceptación familiar influye en la autoestima de las mujeres lesbianas; así, una buena aceptación familiar les permitirá expresarse y desenvolverse en la sociedad de una forma más abierta y empática consigo mismas. Sin embargo, la no aceptación familiar puede generar sentimientos de culpa, puede repercutir en sus próximos vínculos sociales, incluso negándose como mujeres lesbianas, producto de sus experiencias negativas.

El código *presión social* se define como aquellas influencias externas que determinan los pensamientos y comportamientos de una persona. Al respecto, un testimonio señala que: “[...] entonces tipo salí con chicos, pero, era más que nada por presión social de estar con alguien en ese momento, pero, como que nunca me gustaron los chicos [...]” (Entrevistada 3 [1:109]). De acuerdo al testimonio, es posible inferir que la presión social tendrá influencia en las mujeres lesbianas al momento de sociabilizar en un ámbito sexo-afectivo en primer lugar, querrán imitar conductas de sus pares heterosexuales y, en segundo lugar, evitarán relacionarse amorosamente con una pareja del mismo sexo producto de que en la etapa escolar son invisibilizadas.

Finalmente, el código *influencia religiosa* se define como creencias provenientes de alguna religión, que influyen en el sentir o actuar de una persona. En relación con esto, una participante señala: “[...] en la familia materna es un poco más complicado, porque están muy pegados a la religión. Por eso mismo no lo he dicho, por un tema de miedo a que cambie el carácter hacia mí [...]” (Entrevistada 3 [1:76]). Otra participante expresa: “[...] Fue un poco duro porque soy creyente, entonces para ellos eso era malo ante los ojos de Dios, estaba en una lucha interna, pensando en que eso estaba mal o cómo se lo iba a decir a mi mamá [...]” (Entrevistada 4 [1:74]). Es posible inferir que la influencia religiosa repercute en la aceptación y el descubrimiento de la sexualidad, generando mayores barreras a la hora de descubrirse.

### ***Factores educativos que influyen en el ámbito socioemocional***

Esta subcategoría está compuesta por cinco códigos, los factores educativos provienen directamente de las escuelas e inciden en el currículum escolar, su mirada educativa y los valores que se promueven en la escuela y educación escolar. Estos van a repercutir en los pensamientos y capacidad de desarrollo de las adolescentes lesbianas, debido a que pasan gran parte de su día en los establecimientos escolares.

Tabla 3. Factores Educativos

Códigos	Recurrencia	%
Educación sexual empobrecida	15	26%
Barreras de información	14	24%
Heterocentrismo	14	24%
Educación sexual integral	11	19%
Trayectoria educativa	4	7%
Total	58	100%

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software atlas.ti

El código *educación sexual empobrecida* se refiere a la falta de información acerca de los diferentes ámbitos de la sexualidad al momento de hablar de la misma. Al respecto, un testi-

monio señala que: “[...] no había educación sexual. Lo único que había era una clase de biología en toda la media y era por currículum” (Entrevistada 3 [1:57]). Otra participante agrega: “[...] no hubo nada de educación sexual para la gente LGBTIQ+, para la gente queer no hay, hay una exclusividad de lo heteronormado” (Entrevistada 7 [1:196]). Los testimonios permiten dar cuenta de que las brechas en cuanto a la educación sexual generan un empobrecimiento en el saber y un desconocimiento, que va a influir en la aceptación de la sexualidad, su salud sexual y cómo se irán desarrollando en sus entornos sociales.

El código *barreras de información* se entiende como las dificultades para acceder a información sobre una educación sexual integral. Al respecto, una participante señala: “[...] es preocupante que no existan conocimientos de protección, cuando yo empecé a investigar, no se habla de la protección del sexo entre lesbianas, lo único que una vez escuché fue la lámina, que era cortando un condón y listo (Entrevistada 1 [1:21]). Otra participante expresa: “[...] nunca me hablaron sobre eso, siempre tuve la mentalidad de que eso era malo, si yo hubiese tenido más información sobre el tema tal vez lo hubiera asumido antes” (Entrevistada 4 [1:73]). A través de los testimonios se puede evidenciar que las barreras de información afectan en diversos ámbitos de la sexualidad de las mujeres lesbianas, tanto en el área de protección contra infecciones de transmisión sexual como en la aceptación de la sexualidad.

El código *heterocentrismo* se refiere a pautas y normas definidas por la sociedad que dan énfasis a la heterosexualidad, posicionándose como la única, invisibilizando a las diversidades sexuales. En relación con esto, una participante señala que: “poner un preservativo y enfermedades de transmisión sexual, fue solo una vez un grupo de enfermeras y luego hacíamos las típicas presentaciones, todo enfocado a lo heterosexual y si es que mencionaban a los homosexuales era entre los hombres o interacción pene con pene” (Entrevistada 1 [1:20]). Otra participante expresa: “En biología tuvimos una sola clase de educación sexual, en toda la media, nos enseñaron a poner un preservativo, o sea fue prácticamente educación sexual heterosexual” (Entrevistada 3 [1:54]). Es posible inferir que el heterocentrismo está arraigado en las bases de la educación escolar formal, entregando una información generalizada que invisibiliza a las disidencias sexuales e inclusive está centrado en la prevención del embarazo, dejando de lado la información sobre protección contra infecciones y enfermedades de transmisión sexual.

El código de *educación sexual integral* se define como proceso de enseñanza y aprendizaje que busca el desarrollo de los aspectos cognitivos, psicológicos, físicos y sociales de la sexualidad. Tiene una recurrencia de 11 y un porcentaje de 19%. Al respecto, una participante señala que: “Abordar el tema de las parejas de mujeres o de hombres, no solamente enfocarse en lo hetero, que te vas a embarazar, porque en una relación entre mujeres eso no va a pasar, pero no está ajeno a que te contagies una enfermedad de transmisión sexual” (Entrevistada 4 [1:99]). Otra participante agrega que: “[...] está bien que un compañero quizás no se sienta conforme o no se sienta identificado con el sexo biológico que le tocó o que otra compañera un día se sienta

más femenina y al otro se sienta más masculina, o que otro compañero quiere que lo llamen por un pronombre” (Entrevistada 6 [1:165]). De acuerdo a los testimonios, es posible inferir que en el sistema educativo escolar se carece de educación sexual integral, lo que genera un desconocimiento de información respecto a la sexualidad y sus tópicos; esto traerá como consecuencia que no se generen espacios que les permitan cuestionar y explorar su sexualidad de manera integral. Por último, el código *trayectoria educativa* se refiere a vivencias y experiencias socioemocionales que experimenta una persona durante la etapa escolar, como la relación con sus pares y profesores. En relación con esto, una participante señala: “[...] al menos con mi familia y mis amigos no era mucha la libertad porque estábamos en un ambiente escolar donde no se veía mucho eso, entonces se me dificultó mucho el poder vivir abiertamente como era yo en realidad [...]” (Entrevistada 6 [1:64]). Otra participante señala: “[...] Fue difícil, yo era buena alumna [...] del cuadro de honor y cosas así, pero era por eso yo creo, pensaba que mi única falla, por así decirlo, era ser lesbiana, que lo único malo en mí, era ser lesbiana [...]” (Entrevistada 7 [1:183]). En suma, los testimonios permiten dar cuenta de que la trayectoria educativa está marcada por las relaciones sexo-afectivas heterosexuales, por lo que las mujeres lesbianas sienten la necesidad de cubrir los demás aspectos de su vida con buen comportamiento y un desempeño óptimo, para así suplir el hecho de tener una orientación sexual fuera de la norma, muchas veces manteniendo esa parte de su vida oculta.

### ***Factores internos que influyen en el ámbito socioemocional***

Esta subcategoría está compuesta por tres códigos, contempla la visión que las participantes tienen acerca de su sexualidad, así como su proceso de descubrimiento y aceptación respecto a su orientación sexual.

Tabla 4. Factores internos

Códigos	Recurrencia	%
Ámbito socioemocional	22	48%
Búsqueda de identidad	18	39%
Aceptación de la sexualidad	6	13%
Total	46	100%

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software atlas.ti.

El código *ámbito socioemocional* se refiere a los procesos vinculados a aspectos sociales y emocionales de mujeres lesbianas, que tienen relación con el desarrollo del autoconcepto. Una participante señala: “muy insegura, muy introvertida, no decía mis sentimientos. No avanzaba mucho en redes sociales tampoco, era invisible dentro del curso” (Entrevistada 3 [1:52]). Otra participante señala: “Tenía miedo de contarlo, no lo asumía, saliendo de la ense-

ñanza media conocí a una chica y asumí que me gustaban más las mujeres, en enseñanza media nunca lo dije” (Entrevistada 2 [1:31]). Los testimonios permiten inferir que el miedo y la inseguridad son aspectos que priman dentro de los procesos socioemocionales que atraviesan las mujeres lesbianas durante su trayectoria educativa, debido a la poca visibilidad, el miedo a no ser aceptadas y ser discriminadas por su entorno social.

Respecto al código de *búsqueda de identidad*, se entiende como el proceso centrado en el descubrimiento de sí mismo. Al respecto, una participante señala: “[me informé] de puros canales gays y literatura, así fui entendiendo más la identidad” (Entrevistada 1 [1:11]). Otra participante agrega: “[...] yo primero salí diciendo que era bisexual, antes había estado con un chico, me dije puede que sea bisexual, después con el tiempo me di cuenta que no me atraían los hombres” (Entrevistada 4 [1:82]).

Por último, el código de la *aceptación de la sexualidad* se entiende como el reconocimiento y aceptación de la orientación sexual. Al respecto, una participante señala que: “[...] Bueno fue sacarse un peso de encima, no tener que ocultarlo, que no te pregunten por el novio [...], fue bastante liberador que ese tipo de preguntas no me llegara más” (Entrevistada 5 [1:122]). Otra participante agrega: “entonces fue como “ah, era verdad”, era como “ah sí, sí soy”, entonces fue más normal, porque como ya había visto, bueno, lo típico de mi edad, ya había series de eso [...]” (Entrevistada 5 [1:111]). La aceptación de la sexualidad mejora el ámbito socioemocional, ya sea autoestima o autoimagen.

## Discusión y conclusiones

Los principales puntos que surgen de los resultados obtenidos se relacionan con la urgencia de implementar una educación sexual integral en los sistemas educativos escolares y la necesidad de cuestionar el heterocentrismo que prevalece en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal como señalan Garcés *et al.* (2019), las instituciones educativas son los primeros espacios de socialización, por lo que resulta imprescindible que en ellos se inicie la transmisión de conocimientos que garanticen una formación sexual integral con base en procesos de conscientización sobre las diversidades sexuales. Al respecto, Astudillo (2023) sostiene que se requieren estrategias de formación orientadas a la socialización de políticas educativas que resguarden los derechos vinculados a la orientación sexual de todos los miembros de la comunidad escolar. No obstante, al analizar los resultados desde una perspectiva interseccional, se advierte que las desigualdades no se limitan únicamente a la orientación sexual, sino que se articulan con otras dimensiones de opresión y privilegio, tales como el género, la clase social y el contexto socio-cultural (Crenshaw, 2013). En este sentido, la escuela no solo reproduce el heterocentrismo, sino también jerarquías sociales más amplias que configuran las experiencias educativas de manera diferenciada. Retomando la propuesta de Collins (2022), comprender estas interacciones requiere visibilizar cómo los sistemas de poder operan simultáneamente en la vida de los sujetos,

de modo que la exclusión y la violencia simbólica hacia las disidencias sexuales se entienden como parte de un entramado más complejo de dominación. De este modo, los resultados de investigación dejan de manifiesto la urgencia de transformar los contenidos curriculares hacia una educación sexual integral. Así como la necesidad de cuestionar las estructuras de poder que sostienen las desigualdades dentro de la escuela.

Los resultados de investigación permiten sostener que la visión heterocentrista en la educación escolar incrementa la desinformación, los prejuicios y la intolerancia hacia la diversidad sexual, afectando el desarrollo socioemocional y la construcción de identidad de las participantes. Desde una perspectiva interseccional (Crenshaw, 2013; Collins, 2022), las desigualdades se manifiestan de manera dinámica y relacional, mostrando cómo las estructuras de poder y privilegio se reproducen simultáneamente en distintos ámbitos de la vida de los sujetos, amplificando las barreras para el reconocimiento de identidades diversas y la participación plena en la educación. La perspectiva crítica situada, propuesta por Stewart (2017), resalta la necesidad de reconocer y valorar las experiencias de los sujetos marginados para transformar las prácticas educativas. En este marco, se plantea avanzar en la formación docente en contenidos mínimos de sexualidad (Boccardi *et al.*, 2020) y en la creación de entornos escolares inclusivos que promuevan el desarrollo integral del estudiantado.

En conclusión, sostenemos que existe una predominancia de heterocentrismo en la educación sexual implementada en La Araucanía, lo que genera que las experiencias socioemocionales de mujeres lesbianas durante su trayectoria educativa se consideren negativas. Y que, a la vez, son experiencias que limitan el desarrollo evolutivo en el que se encuentran, lo que tiene consecuencias directas en el desarrollo de sus procesos sociales, tales como el inicio tardío de sus relaciones sexo-afectivas y aceptación de la sexualidad tanto en un contexto personal como social. Asimismo, constatamos que sus experiencias socioemocionales son influenciadas por la desinformación, prejuicios y discriminación, generando que se deba recurrir a la búsqueda de información sobre sexualidad y los cuidados de esta misma a través de canales informales, debido a la empobrecida educación sexual que reciben en sus escuelas. En suma, en Chile, aun cuando existen políticas que hacen referencia a la salud sexual y a la integración de las diversidades sexuales, estas solo entregan directrices ministeriales que no necesariamente se aplican en las escuelas. Además, estas presentan un sesgo hacia lo heteronormativo, excluyendo a las disidencias sexuales. Esto plantea el desafío de entregar herramientas a toda la comunidad educativa, ya que a través de esto se puede erradicar la discriminación de forma paulatina, normalizando la diversidad sexual. Asimismo, se hace necesario implementar lineamientos en las políticas públicas que aseguren un cumplimiento de las directrices provenientes del estado en materia de inclusión y diversidad en el ámbito de las sexualidades, así como también generar instancias de capacitaciones sobre estos temas.

## Referencias

- Altair, F.; A. Brandelli; H. Caetano; P. de Queiroz; J. Ledur; B. Medrado (2019). Prejudice Against Gender and Sexual Diversity in Brazilian Public High Schools. *Sex Res Soc Policy*, (17), 429-441. [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17961/2/Prejudice\\_Against\\_Gender\\_and\\_Sexual\\_Diversity\\_in\\_Brazilian\\_Public\\_High\\_Schools.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17961/2/Prejudice_Against_Gender_and_Sexual_Diversity_in_Brazilian_Public_High_Schools.pdf)
- Andersson, M.; C. Harnois (2020). Higher exposure, lower vulnerability? The curious case of education, gender discrimination, and Women's health. *Social Science & Medicine*, 246(5), 112-780. [https://www.researchgate.net/publication/338212289\\_Higher\\_exposure\\_lower\\_vulnerability\\_The\\_curious\\_case\\_of\\_education\\_gender\\_discrimination\\_and\\_Women's\\_health](https://www.researchgate.net/publication/338212289_Higher_exposure_lower_vulnerability_The_curious_case_of_education_gender_discrimination_and_Women's_health)
- Arotoma, R.; E. Javier; M. Uribe (2018). Actitudes de los padres hacia la homosexualidad de sus hijos. *Horizonte de la Ciencia*, 15(8), 71-81. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/259/271>
- Astudillo, P.; M. Fernández; M. Rojas; P. Salinas; C. Stefoni; M. Valdebenito (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/23489/18981>
- Astudillo, P.; M. Catalán; M. Rojas (2020). *Diversidad sexual y educación en Chile*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. 1-54. [https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2022/03/DIVERSIDADSEXUALYEDUCACION\\_CHILE.pdf](https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2022/03/DIVERSIDADSEXUALYEDUCACION_CHILE.pdf)
- Astudillo, P. (2023). Docentes gays y lesbianas en escuelas de Santiago: agencia personal frente a la violencia homofóbica. *Pensamiento Educativo*, 60(3), 1-14. <https://www.scielo.cl/pdf/pel/v60n3/0719-0409-pel-60-03-00106.pdf>
- Baptista, P.; R. Fernández; C. Hernández (2010). *Metodología de la investigación*. Editorial MC Graw-Hill: México.
- Boccardi, F.; J. Marozzi; A. Raviolo (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), 1-18. <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe150/13724>
- Bravo, S.; C. Galaz; L. Troncoso (2021). Resistir la heterosexualización en la educación secundaria: Tensiones relativas a la Inclusión LGTB+ en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(145). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5953/2726>
- Castro, L.; A. Macías; K. Mercado; C. Pérez (2019). Estudio cualitativo sobre el comportamiento del consumidor en las compras en línea. *Información Tecnológica*, 30(1), 109-120. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07642019000100109&lng=en&nr\\_m=iso&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07642019000100109&lng=en&nr_m=iso&tlng=en)

- Collins, P. (2022). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cornejo, J. (2024). Disidentes sexuales y de género en escuelas chilenas. Entre el silencio y la invisibilización. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 229-255. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/220>
- Chávez, A. (2019). Para llegar a definirme: la importancia del descubrimiento y nombramiento como lesbiana para la construcción de la identidad. *Revista Aportes*, 1(27), 43-47. <https://ojs.upsa.edu.bo/index.php/aportes/article/view/44>
- Cheung, A.; P. Cundill; R. Greyson; S. Leemaqz; P. Locke; D. Masticar; O. Ooi; K. Pang; Silberstein; J. Wong; J. Zajac (2020). Identidad de género no binaria y binaria en personas australianas trans y de género diverso. *Arch Sex Behav*. 49, 2673-2681. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10508-020-01689-9>
- Crenshaw, Kimberlé (2013). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *Feminist legal theories*. Routledge, 23-51.
- Cruz, R. (2020). Heteronormatividad y diversidad sexual en la formación del profesorado: Estudio etnográfico en una escuela Normal de la Ciudad de México. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21). <https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/678>
- De la Espriella, R.; C. Gómez (2018). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-colombiana-psiquiatria-379-articulo-teoria-fundamentada-S0034745018300891>
- De Oliveira, I.; D. Ferreira (2021). Vidas que se cruzam na pedagogia do insulto: uma análise das vivências escolares de pessoas LGBTQIA. *EccoS–Revista Científica*, 2021(57), 11337. <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/11337>
- da Silva, I. (2020). Percepções e resistências sobre desigualdade de gênero e raça na trajetória laboral e escolar das mulheres jovens da periferia do distrito federal. *Las juventudes ante las desigualdades de género: experiencias desde Argentina, Brasil y Uruguay*. *Sinergia*, 28-51. [https://pixelia.org/media/documentos/sinergias/Sinergias\\_Vol7\\_Digital.pdf - page=28](https://pixelia.org/media/documentos/sinergias/Sinergias_Vol7_Digital.pdf - page=28)
- Epps, B.; K. Cleaver; M. Markowski (2021). A rapid review and narrative synthesis of the consequences of non-inclusive sex education in UK schools on lesbian, gay, bisexual, transgender and questioning young people. *The Journal of School Nursing*, 1(1), 1-11. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/10598405211043394>
- Galaz, C.; K. Parada; C. Asturillo; M. Fuentes; M. Morale; V. Toro (2018). Imaginarios de sexualidad y fenómenos de homo y transfobia en la educación formal. Un estudio de caso en Chile. *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, 5(5), 4-24. <https://www.upo.es/revistas/index.php/ambigua/article/view/3168/3025>



- Garcés, R.; Y. Rodney; Y. Salim; D. Sánchez (2019). Programa de prevención del acoso escolar homofóbica en adolescencias. *Revista Sexología y Sociedad*, 25(2). <https://www.medigraphic.com/pdfs/revsexsoc/rss-2019/rss192c.pdf>
- Garg, N; A. Volerman (2021). A national analysis of state policies on lesbian, gay, bisexual, transgender and questioning/queer inclusive sex education. *Journal of School Health*, 91(2), 1-18. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/josh.12987>
- Gaspodini, I.; J. Gomes (2020). Heterocentrismo e ciscentrismo: Crenças de superioridade sobre orientação sexual, sexo e gênero. *Revista Universo Psi*, 1(2), 33-51. <https://seer.faccat.br/index.php/psi/article/view/1371>
- Gelpi, G. (2021). Convivencia escolar y estudiantes LGBT+ en enseñanza media: Un escenario de exclusión incluyente en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(146), 1-30. <https://www.redalyc.org/pdf/7597/759781281005.pdf>
- Lavigne, L.; J. Péchin (2021). La ESI como movimiento pedagógico en expansión y sus transformaciones. *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8), 116-136. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010482>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En Lopezosa, C.; J. Díaz-Noci; L. Codina (eds.). *Anuario de Métodos de la Investigación en Comunicación Social*, (1), 88-97. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44605/Lopezosa\\_Metodos\\_08.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/44605/Lopezosa_Metodos_08.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Meza, C.; A. Sánchez (2020). Acoso escolar y su relación con la depresión en adolescentes. Tesis de pregrado. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Papalia, F. (2012). *Desarrollo Humano*. México: McGraw Hill.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- Stewart, G.; S. Arndt; T. Besley; N. Devine; D. Forster; A. Gibbons; E. Grierson; L. Jackson; P. Jndric; K. Locke; M. Peters; M. Tesar (2017). Antipodean theory for educational research. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 61-74. <https://researchspace.auckland.ac.nz/items/ef133d85-053b-4a82-a8b4-1807ef62f80c>
- Valderrama, C. (2018). Imaginarios de sexualidad y fenómenos de homo y transfobia en la educación formal. Un estudio de caso en Chile. *Ambigua. Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, (5), 4-24. <https://upo.es/revistas/index.php/ambigua/article/view/3168>
- Vicente-Cruz, E.; P. Subirana (2023). Percepciones de adolescentes LGBT+ sobre el acoso en contextos sociales más igualitarios. *Educ. Soc., Campinas*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/ES.265148>
- Rubio-Aguilar, A.; P. Miranda; G. Tiayna; E. Hidalgo; C. Tuna (2021). Diversidad sexual y de género en comunidades educativas de Arica, Chile: Fisura de la heteronorma desde la

multicultural. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 247-269. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247>

Rubino, A. (2019). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual: Una propuesta para su análisis en la cultura. *Revista LUTHOR*, 39(2), 62-80. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14650/pr.14650.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14650/pr.14650.pdf)