Voces juveniles y disputas de reconocimiento: imaginarios sociales y subjetividades sexo-genéricas en la escuela pública chilena

Youth Voices and Struggles for Recognition: Social Imaginaries and Sex-Gender Subjectivities in Chilean Public Schools

Ricardo Castro*
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
rcastroc@ucsc.cl
ORCID: 0000-0003-2541-777X

Nelsa Ardiles
Universidad Santo Tomás, La Serena. La Serena, Chile
nelsaardilesci@santotomas.cl
ORCID: 0009-0006-2359-4077

Citar como: Castro, R. y Ardiles, N. (2026). Voces juveniles y disputas de reconocimiento: imaginarios sociales y subjetividades sexo-genéricas en la escuela pública chilena. *Desde el Sur*, *18*(4), e0095.

RESUMEN

Este artículo analiza la configuración de las subjetividades sexo-genéricas en estudiantes de educación media pública chilena, en el marco de la política de inclusión. Desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico y la teoría de los imaginarios sociales, se exploraron los sentidos atribuidos por 49 estudiantes a sus experiencias de género y sexualidad. El estudio se realizó en tres liceos fiscales de La Serena, aplicando siete grupos focales y seis entrevistas en profundidad. El análisis temático reveló la coexistencia de imaginarios sociales instituidos —que refuerzan la heteronorma— con imaginarios instituyentes juveniles que expresan resistencias y nuevas formas de habitar el cuerpo y el deseo. Se identificaron siete nodos analíticos: sexualidad, género, orientación sexual, identidad LGBTI+, convivencia escolar, realidad familiar y reconocimiento del otro. Se concluye que una formación integral exige revisar el currículo oculto, transformar las prácticas pedagógicas y promover una ética del reconocimiento.

* Autor corresponsal: Ricardo Castro, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. Correo: rcastroc@ucsc.cl

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, comportamiento sexual, género, joven, escuela pública

ABSTRACT

This article examines the configuration of gender and sexuality subjectivities among Chilean public high school students, within the framework of inclusive education policy. Using a phenomenological-hermeneutic approach and the theory of social imaginaries, the study explores the meanings youth attribute to their sex-gender experiences. Conducted in three public schools in La Serena, it involved 49 students through seven focus groups and six in-depth interviews. Thematic analysis revealed the coexistence of instituted imaginaries—reinforcing binary, heteronormative logics—and instituting imaginaries that express resistance and alternative ways of inhabiting the body and desire. Seven analytical nodes were identified: sexuality, gender, sexual orientation, LGBTI+ identity, school coexistence, family dynamics, and recognition of the other. The study concludes that integral student formation requires a critical revision of the hidden curriculum, structural transformation of pedagogical practices, and an ethics based on the recognition of difference.

KEYWORDS

Inclusive education, sexual behavior, gender, youth, public school

1. Introducción

En las últimas décadas, la educación inclusiva ha expandido su alcance más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, al incorporar dimensiones estructurales de exclusión como el género, la sexualidad y la diversidad identitaria. Estas categorías resultan fundamentales para comprender cómo se producen desigualdades simbólicas y materiales dentro de la escuela, sustentadas en imaginarios sociales androcéntricos, binarios y heteronormativos que restringen la formación integral de niños, niñas y jóvenes.

McGlashan y Fitzpatrick (2017) han mostrado cómo los y las estudiantes LGBTIQ+ deben disputar activamente estos regímenes simbólicos excluyentes mediante prácticas de resistencia y activismo escolar. En la misma línea, Elia y Eliason (2010) evidencian que los programas de educación

sexual tienden a operar bajo discursos de omisión y silenciamiento, que marginan las experiencias sexo-disidentes y refuerzan la heterosexualidad como norma cultural. Este silenciamiento institucional produce efectos subjetivos de exclusión, ya que afectan el derecho al reconocimiento de las identidades diversas.

Desde una perspectiva crítica, múltiples investigaciones han demostrado que la invisibilización de la diversidad sexo-genérica en los currículos escolares impacta negativamente en la salud emocional, el bienestar relacional y la participación estudiantil. Epps *et al*. (2021) destaca que esta omisión, junto con la limitada formación docente y la ausencia de políticas educativas fundadas en la justicia epistémica, perpetúa estructuras de desigualdad y violencia simbólica. Benjamin *et al*. (2003) añaden que estas exclusiones se negocian en las interacciones escolares cotidianas, donde convergen relaciones de poder ancladas en el género, la clase, la raza y la sexualidad.

En el contexto chileno, la incorporación de la perspectiva de género ha sido impulsada por normativas recientes y, sobre todo, por el protagonismo de los movimientos estudiantiles feministas, que desde 2018 han visibilizado la violencia de género en los espacios educativos y cuestionado prácticas pedagógicas sexistas, currículos excluyentes y formas de gestión institucional que reproducen la marginación de las identidades sexo-genéricas disidentes (Valdivia *et al*., 2023). Sin embargo, como advierten Montenegro *et al*. (2025), los desafíos de la educación inclusiva no se reducen a la equidad formal, sino que requieren un reposicionamiento ético y onto-epistemológico que reoriente la enseñanza hacia la comprensión crítica del género como dimensión constitutiva del saber y de la práctica pedagógica.

A pesar de los avances normativos, los esfuerzos por transversalizar la perspectiva de género en el sistema escolar chileno enfrentan restricciones estructurales persistentes. Las políticas inclusivas suelen implementarse de manera fragmentada, sin articularse con transformaciones curriculares profundas ni con una reflexión sobre las condiciones de posibilidad del cambio cultural. Ello perpetúa un currículum oculto sexista y binario (Errázuriz, 2021). En este sentido, Seguel y Jiménez (2024) sostienen que las instituciones educativas continúan reproduciendo imaginarios corporales y afectivos heteronormativos que refuerzan las jerarquías de género incluso en los espacios académicos universitarios, lo que confirma la necesidad de abordar críticamente las relaciones de poder que atraviesan la enseñanza.

De modo complementario, Fernández *et al*. (2025) muestran que las dinámicas de género inciden en la elección vocacional y en la valoración social de las carreras feminizadas, lo cual evidencia cómo los estereotipos de género estructuran las trayectorias educativas desde etapas tempranas. Por su parte, de la Jara Plaza (2024) aporta una lectura situada desde el contexto peruano, que destaca la agencia y la memoria no-cisgénero como espacios de resistencia simbólica y política frente a los dispositivos educativos que buscan normalizar las identidades. Estos estudios convergen en la necesidad de repensar la educación como campo de producción de subjetividades, donde la justicia epistémica y el reconocimiento de la diferencia son condiciones fundamentales para una inclusión genuina.

La presente investigación se inscribe en este marco de reflexión crítica y analiza los procesos de configuración de las subjetividades sexo-genéricas en estudiantes de tres liceos públicos de La Serena (Chile), en el contexto de la política nacional de educación inclusiva y las prácticas de convivencia escolar. Se asume que la escuela es un espacio simultáneamente regulador y generador de resistencias, donde se tensionan los límites de la normatividad sexo-genérica y emergen nuevas formas de reconocimiento. Desde la teoría de los imaginarios sociales (Castoriadis, 1989; Chartier, 1992), se examina cómo coexisten imaginarios instituidos —vinculados a la reproducción de la heteronormatividad— e imaginarios instituyentes, que expresan resistencias y aperturas simbólicas impulsadas por las juventudes. A partir de ello, se propone comprender la educación inclusiva como práctica ética y política orientada al reconocimiento, la justicia epistémica y la transformación cultural de la escuela hacia horizontes no sexistas y pluralistas (Fraser, 2006; Lévinas, 1987).

2. Convivencia escolar e inclusión educativa

La convivencia escolar y la inclusión educativa constituyen dimensiones estrechamente vinculadas al proyecto ético y político de la escuela contemporánea. Desde una perspectiva crítica, la convivencia no se limita a un conjunto de normas o procedimientos de gestión, sino que configura un espacio relacional, ético y político, donde se producen y disputan formas de reconocimiento, exclusión y resistencia (Tiramonti, 2012). La educación inclusiva, entendida desde un enfoque de derechos humanos, trasciende los modelos integradores o asistenciales y se concibe como una práctica orientada a la equidad en el acceso, la participación y el aprendizaje en contextos de diversidad (Booth y Ainscow, 2015; Unesco, 2020).

En este marco, la convivencia escolar se propone como un escenario para la construcción de vínculos éticos fundados en el reconocimiento del otro como legítimo diferente (Lévinas, 1987; Skliar, 2006). Sin embargo,

investigaciones recientes advierten que en las escuelas persisten lógicas sexistas y heteronormativas que restringen la participación de estudiantes disidentes (Errázuriz, 2021; Pedreros y Castro, 2024). Estas exclusiones demandan repensar la convivencia desde una perspectiva crítica y afectiva, centrada en el cuidado, la reciprocidad y la justicia relacional (Fraser, 2006). Así, la educación inclusiva se asume no solo como un principio normativo, sino como una práctica de transformación cultural que interpela los fundamentos mismos del orden escolar.

2.1. Subjetividades, género y sexualidad en contextos escolares

Desde una perspectiva constructivista y fenomenológico-hermenéutica, la subjetividad se comprende como un proceso dinámico, relacional y situado de configuración del sí mismo, mediado por entramados simbólicos, relaciones intersubjetivas y estructuras institucionales (Berger y Luckmann, 2006). En el ámbito escolar, este proceso se encuentra atravesado por dispositivos de disciplinamiento, normalización y reconocimiento que inciden directamente sobre los cuerpos, las emociones y los deseos de los sujetos. Siguiendo a Foucault (1979), estos dispositivos no son neutros, sino tecnologías de poder y saber que definen los límites de lo decible y lo vivible, ya que instituyen regímenes de verdad que regulan la experiencia y la identidad.

En este sentido, la escuela no solo transmite contenidos curriculares, sino que también produce subjetividades mediante la repetición de normas y prácticas que establecen qué formas de existencia son reconocidas y cuáles son sancionadas o invisibilizadas (Butler, 2006). El género, como plantea Butler (2006), no expresa una esencia preexistente, sino que se construye performativamente a través de actos reiterados y regulados que naturalizan jerarquías y desigualdades. La heterosexualidad obligatoria funciona, así como una matriz política y epistemológica que organiza el deseo, la pertenencia y el valor social (Louro, 2003).

En la práctica escolar, esta matriz se reproduce en dispositivos curriculares y normativos que transforman la sexualidad en un objeto de control antes que en un campo de reflexión o experiencia plural. Superar esta lógica implica desmontar los binarismos sexo-género-deseo y avanzar hacia una pedagogía del reconocimiento, donde la diversidad sexo-genérica sea asumida como derecho educativo y condición constitutiva de la subjetividad (Unesco, 2016).

2.2. Imaginarios sociales y producción simbólica en la escuela

La noción de *imaginario social*, formulada por Castoriadis (1989) y desarrollada por Chartier (1992) y Taylor (2006), aporta un marco interpretativo

clave para comprender cómo se instituyen, naturalizan y transforman los significados colectivos que organizan la vida social. Mientras que el concepto de *discurso* en Foucault (1979) remite a los regímenes de saber-poder que producen sujetos a través del lenguaje y la norma, el *imaginario social* refiere a los marcos simbólicos compartidos que orientan lo pensable y lo posible en una comunidad. Ambos conceptos dialogan en esta investigación: el discurso describe las formas institucionales de regulación, mientras que el imaginario permite analizar los procesos de significación colectiva desde los cuales se legitiman o disputan dichas formas.

En el contexto escolar, los imaginarios sociales funcionan como matrices de sentido que definen lo que se considera una identidad válida, una conducta aceptable o una experiencia legítima. Como advierte Chartier (1992), estos imaginarios no son meros reflejos culturales, sino mecanismos activos de producción y legitimación simbólica. En esta investigación se retoma la distinción castoridiana entre *imaginarios instituidos* —que sostienen el orden social existente y reproducen la heteronormatividad— e *imaginarios instituyentes*, que operan como fuerzas creativas de resistencia y transformación.

El aporte de este estudio consiste en una relectura situada de dicha distinción, aplicada al campo educativo y a las experiencias sexo-genéricas juveniles. Los *imaginarios instituyentes juveniles* se expresan en las prácticas discursivas, afectivas y relacionales de los y las estudiantes, quienes disputan los límites de la normatividad escolar y ensayan nuevas formas de habitar el cuerpo, el deseo y la diferencia. Esta dialéctica entre lo instituido y lo instituyente constituye el eje interpretativo central del trabajo, al revelar cómo las juventudes no solo reproducen los discursos escolares, sino que los tensionan y reinventan desde sus propias experiencias de reconocimiento y alteridad.

3. Materiales y métodos

3.1. Enfoque metodológico y contexto del estudio

Este estudio se desarrolló bajo un diseño cualitativo de orientación fenomenológico-hermenéutica, con el objetivo de comprender los sentidos que los y las estudiantes atribuyen a sus experiencias de género y sexualidad en contextos escolares. Asumiendo que las subjetividades sexo-genéricas son construcciones dinámicas y relacionales, mediadas por estructuras simbólicas e institucionales (Gadamer, 1990), se accedió a la interpretación densa de discursos estudiantiles situados. La investigación se llevó a cabo en tres liceos fiscales de La Serena (Chile), seleccionados mediante muestreo intencionado según criterios de heterogeneidad territorial, diversidad sociocultural y presencia formal de políticas inclusivas.

Esta elección permitió analizar cómo las juventudes negocian, reproducen o resisten los marcos normativos escolares sobre género y sexualidad, lo que evidenció tensiones entre discursos institucionales y prácticas reales de inclusión, en línea con un enfoque crítico de la investigación educativa (Carr y Kemmis, 1988).

3.2. Participantes y técnicas de recolección de información

La investigación se realizó en tres liceos fiscales de la ciudad de La Serena (Chile), ubicados en sectores urbanos con distintas características socioculturales: uno perteneciente a un contexto de clase media consolidada, otro situado en un entorno de alta vulnerabilidad social y un tercero con matrícula diversa en términos socioeconómicos y de composición familiar. Esta heterogeneidad institucional permitió contrastar experiencias estudiantiles en contextos educativos públicos representativos del sistema chileno.

La información empírica se obtuvo mediante dos técnicas cualitativas complementarias —grupos focales y entrevistas en profundidad— ampliamente utilizadas en el estudio de experiencias subjetivas en contextos educativos (Flick, 2018). Los grupos focales (siete en total) se desarrollaron en los tres establecimientos, con entre seis y ocho participantes cada uno. Su composición se definió de forma intencionada (Patton, 2015) para garantizar diversidad en género, edad (entre 15 y 18 años), trayectoria escolar y autoidentificación sexo-genérica (29 mujeres, 16 hombres y 4 personas con identidades de género diversas). Las entrevistas en profundidad (seis en total) fueron realizadas a estudiantes que, tras participar en los grupos focales, manifestaron voluntariamente su interés en compartir relatos personales más extensos.

El reclutamiento de participantes se efectuó en coordinación con los equipos de convivencia escolar de cada liceo, quienes difundieron la invitación al estudio en horarios no lectivos. A cada estudiante se le presentó el objetivo del proyecto, las condiciones de participación y los resguardos éticos, y se aseguró el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos.

Los grupos focales se guiaron mediante una pauta semiestructurada centrada en las experiencias escolares de género, sexualidad y convivencia. Como recurso metodológico, se elaboraron mapas conceptuales colectivos, diseñados como dispositivos de coconstrucción de sentido (Novak y Cañas, 2008), donde los y las participantes representaron visualmente sus ideas y vínculos entre categorías emergentes. Esta estrategia favoreció el diálogo horizontal y la producción compartida de significados.

Las entrevistas en profundidad complementaron esta técnica, porque permitieron acceder a relatos individuales de disidencia, resistencia y autoidentificación. Ambas modalidades se desarrollaron bajo una lógica dialógica y participativa inspirada en Freire (2005), que reconoció a los y las estudiantes como sujetos epistémicos activos y evitó la imposición de categorías externas.

3.3. Procedimientos y análisis de los datos

El trabajo de campo se desarrolló bajo una lógica de producción dialógica de información, coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico y con la concepción de los y las estudiantes como sujetos epistémicos activos. En este marco, las sesiones no se concibieron como instancias de mera «recolección», sino como espacios de coconstrucción de sentido, donde las experiencias, narrativas y representaciones emergieron a partir de la interacción reflexiva entre participantes e investigadores. Los dispositivos de mapeo conceptual colectivo facilitaron esta dinámica participativa, al generar datos situados, relacionales y contextualmente significativos.

Las producciones discursivas y gráficas fueron grabadas (previo consentimiento informado) y transcritas íntegramente. Posteriormente, se realizó un análisis temático de orientación inductiva, que combinó codificación abierta y axial conforme a los lineamientos de Strauss y Corbin (2002). Este proceso permitió identificar categorías emergentes, relaciones conceptuales y oposiciones simbólicas vinculadas con la construcción de género, sexualidad y convivencia escolar. El análisis se articuló con el marco teórico de los imaginarios sociales, especialmente en la distinción entre imaginarios instituidos —asociados a la reproducción de normatividades binarias y heteronormativas— e imaginarios instituyentes, que expresan resistencias juveniles y aperturas hacia nuevas formas de subjetivación (Castoriadis, 1989; Taylor, 2006).

La triangulación metodológica y discursiva fortaleció la validez interpretativa del estudio, al integrar información procedente de diversas técnicas (grupos focales y entrevistas), contextos institucionales (tres liceos públicos con distintas realidades socioculturales) y perfiles estudiantiles (diversidad sexo-genérica, trayectorias escolares y niveles de curso). Este procedimiento favoreció la densidad explicativa y la coherencia analítica del conjunto (Flick, 2018; Denzin y Lincoln, 2018). Asimismo, se aplicaron criterios de rigor cualitativo —saturación teórica, densidad interpretativa y auditabilidad—, para garantizar credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad de los hallazgos (Lincoln y Guba, 1985; Morse *et al*., 2002).

Dada la naturaleza sensible del objeto de estudio y la participación de menores de edad, la investigación se desarrolló bajo un estricto marco ético, conforme a los lineamientos de la Declaración de Helsinki y las normativas nacionales para investigaciones con seres humanos. El proyecto fue presentado a las direcciones de los establecimientos participantes y contó con la autorización institucional de cada liceo.

Se implementó un procedimiento dual de consentimiento que incluyó el consentimiento informado firmado por los apoderados o tutores legales y el asentimiento informado otorgado por los propios/as estudiantes, con el fin de asegurar su comprensión de los objetivos, la voluntariedad de su participación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Durante el trabajo de campo se garantizó la confidencialidad y el anonimato mediante la asignación de códigos alfanuméricos a cada participante y el resguardo de la integridad de las grabaciones y transcripciones. Asimismo, se evitó cualquier forma de exposición pública o identificación directa. Se adoptaron medidas preventivas ante potenciales vulneraciones o malestares emocionales, incluyendo la coordinación con los equipos de convivencia escolar y orientadores/as de los liceos, quienes permanecieron disponibles para acompañar a los/as estudiantes si surgían situaciones de incomodidad o evocación de experiencias de discriminación o violencia.

El diseño metodológico, basado en el diálogo, el respeto y la reciprocidad, aseguró que la participación juvenil se desarrollara en un entorno protegido, inclusivo y éticamente responsable.

4. Resultados

4.1. Imaginarios sociales y disputas de reconocimiento en la escuela

El análisis interpretativo de los relatos estudiantiles permitió identificar un entramado complejo de sentidos en torno a la experiencia escolar, el cuerpo y la diferencia. Estas narrativas evidencian la coexistencia —frecuentemente conflictiva— entre imaginarios sociales instituidos, que sostienen prácticas de normalización y jerarquización sexo-genérica, e imaginarios instituyentes, que expresan resistencias, resignificaciones y búsquedas de reconocimiento. Esta tensión entre lo establecido y lo emergente configura un campo de disputas simbólicas donde las y los jóvenes reconstruyen cotidianamente los límites de lo posible en la escuela.

4.2. Imaginarios instituidos: escuela, familia y convivencia

Los discursos del estudiantado revelan que la escuela continúa siendo percibida como un espacio profundamente normativo y disciplinario, donde la diferencia se gestiona más como problema que como riqueza.

Las y los jóvenes describen un clima institucional marcado por lógicas punitivas y verticales, donde las normas de convivencia privilegian el control de los cuerpos y la obediencia sobre la escucha o el diálogo (Tiramonti, 2012).

Estas prácticas producen una experiencia cotidiana de vigilancia, en la que los estudiantes internalizan jerarquías de género y modelos conductuales legitimados por la autoridad adulta. En palabras de una estudiante: «A veces siento que todo está hecho para que uno se comporte de cierta manera... Si no encajas, te miran raro o te mandan al orientador».

El ámbito familiar aparece como una extensión —y en ocasiones como un refuerzo— de estos imaginarios instituidos. Mientras algunos hogares promueven espacios de afecto y aceptación, otros reproducen patrones heteronormativos y sexistas, que operan como primera instancia de sanción frente a identidades disidentes. Las tensiones entre apoyo y rechazo familiar inciden directamente en el bienestar emocional y en la trayectoria educativa de los estudiantes, configurando un continuo entre protección, invisibilidad y resistencia.

Pese a este escenario, también emergen docentes que ensayan formas pedagógicas de cuidado y reconocimiento, sostenidas en la escucha y la empatía. Estas experiencias, aunque minoritarias, constituyen prácticas instituyentes incipientes que reconfiguran la convivencia hacia una ética de la alteridad y la reciprocidad (Skliar, 2006).

4.3. Imaginarios instituyentes: resistencias y nuevas subjetividades juveniles

Frente a los marcos normativos dominantes, las y los estudiantes despliegan estrategias discursivas, performativas y afectivas que desafían la matriz heterosexual y binaria de la escuela. Estas resistencias constituyen imaginarios instituyentes juveniles, entendidos como fuerzas creativas que ensayan nuevas formas de identidad y reconocimiento (Castoriadis, 1989; Taylor, 2006).

a) Sexualidad

La sexualidad aparece como una experiencia fuertemente regulada por el currículo y las políticas escolares, centradas en enfoques biomédicos y reproductivos. Los jóvenes denuncian que la educación sexual impartida «habla del cuerpo como máquina», pero no aborda los afectos, el deseo ni las identidades diversas. Esta omisión reproduce un currículum oculto heteronormativo (Apple, 2008), que excluye las experiencias LGBTIQ+. Frente a ello, emergen demandas por una educación sexual integral y situada, basada en el respeto y los derechos humanos (Unesco, 2016).

b) Género

Los relatos evidencian la persistencia de modelos de género jerárquicos. Las normas de presentación, vestimenta y comportamiento refuerzan la masculinidad hegemónica y la feminidad subordinada (Pascoe, 2007). Sin embargo, las y los jóvenes despliegan resistencias performativas: varones que cuestionan la homofobia cotidiana, estudiantes que reivindican el uso de pronombres neutros o vestimentas disidentes, y grupos que generan espacios de expresión colectiva. Estas prácticas encarnan formas micropolíticas de transformación que, aunque marginales, interpelan la cultura escolar desde adentro.

c) Orientación sexual e identidades LGBTI+

Las narrativas de estudiantes LGBTI+ exponen la tensión entre vulnerabilidad y agencia. Por un lado, se relatan experiencias de acoso, silenciamiento y exclusión epistémica (Kosciw *et al*., 2020); por otro, emergen espacios de apoyo y solidaridad entre pares que permiten construir identidades positivas y colectivas. Estas redes afectivas funcionan como comunidades de reconocimiento, donde la disidencia se vive no solo como diferencia, sino como posibilidad de resistencia. En estas prácticas se materializan los imaginarios instituyentes, que buscan ampliar los límites de lo pensable y lo vivible en la escuela.

4.4. El reconocimiento como categoría emergente

A lo largo de los discursos, el reconocimiento se erige como categoría articuladora de las experiencias estudiantiles. No se trata únicamente de ser «aceptado», sino de ser visto y escuchado como sujeto legítimo dentro de la comunidad educativa. El reconocimiento se experimenta, entonces, como una forma de justicia epistémica (Fraser, 2006), pero también como práctica afectiva que posibilita el encuentro con el otro en su diferencia (Lévinas, 1987).

Los relatos revelan que cuando la escuela habilita espacios de escucha —por ejemplo, en talleres o conversaciones abiertas—, se generan procesos de apertura simbólica que desestabilizan los regímenes normativos del sistema educativo. En cambio, cuando predomina el castigo o la indiferencia institucional, se consolida un imaginario de exclusión que afecta la subjetividad y el sentido de pertenencia de los jóvenes.

En esta dialéctica entre negación y reconocimiento, las y los estudiantes producen discursos que ensancharon el horizonte de lo posible, al proponer una escuela más justa, plural y humana. En palabras de un participante: «Queremos que nos escuchen, no que nos toleren. Ser escuchados es que te reconozcan como alguien que también puede enseñar algo».

En conjunto, los hallazgos muestran que la escuela chilena sigue siendo un espacio atravesado por imaginarios instituidos que reproducen desigualdades de género y sexualidad, pero también un terreno fértil para imaginarios instituyentes juveniles, donde las nuevas generaciones ensayan formas alternativas de subjetivación, afecto y reconocimiento. Estas prácticas, aunque aún fragmentarias, evidencian el potencial transformador de las juventudes en la construcción de una educación inclusiva, ética y no sexista, orientada a la justicia social y la dignidad de las diferencias.

5. Discusión / Conclusiones

Los hallazgos evidencian que las subjetividades de género y sexualidad no se configuran de manera individual ni espontánea, sino que emergen desde una matriz relacional articulada por discursos normativos, prácticas institucionales y vínculos afectivos. En este entramado, la escuela aparece como un espacio de tensión y disputa simbólica entre imaginarios sociales instituidos —anclados en el sexismo, la heteronormatividad y la binariedad—, y formas instituyentes que promueven resistencias, resignificaciones y nuevas prácticas de reconocimiento (Castoriadis, 1989; Taylor, 2006). Mientras los primeros se expresan en el currículo oculto y las jerarquías escolares que restringen la expresión identitaria, los segundos se manifiestan en prácticas estudiantiles disidentes que cuestionan los marcos de legitimidad, abriendo posibilidades de subjetivación alternativas (Butler, 2006; Gonick y Conrads, 2022).

Este estudio confirma que la escuela no puede ser comprendida únicamente como un espacio de enseñanza, sino como un campo político y afectivo, donde se negocian las condiciones de existencia, visibilidad y reconocimiento de las subjetividades sexo-genéricas. La tensión entre normalización y disidencia sitúa a la experiencia escolar como un proceso dinámico, situado y mediado por matrices de poder, pero también impulsado por prácticas juveniles de agencia y resistencia (McGlashan y Fitzpatrick, 2017; Epps *et al*., 2021).

Desde la perspectiva de los imaginarios sociales (Castoriadis, 1989), la sexualidad escolarizada permanece anclada en marcos instituidos de corte biologicista y heteronormativo que invisibilizan la afectividad, el consentimiento y la diversidad. Esta omisión configura una pedagogía del silencio, que reproduce la heterosexualidad obligatoria y niega posibilidades de subjetivación legítima para quienes transgreden los regímenes dominantes de sexo-género (Fedorchenko, 2024; de la Jara Plaza, 2024). Sin embargo, los relatos estudiantiles revelan también procesos instituyentes de transformación, donde las juventudes despliegan formas de resistencia epistémica y corporal, afirmando nuevas gramáticas identitarias.

De acuerdo con la teoría de la performatividad de género (Butler, 2006), estos hallazgos confirman que el género no es una esencia, sino un efecto de repetición normativa abierto a la reinscripción y resignificación. Así, los y las jóvenes se constituyen en agentes instituyentes, capaces de desestabilizar los regímenes de verdad escolares y generar horizontes inclusivos y plurales. Montenegro *et al*. (2025) destacan que esta capacidad de agencia estudiantil exige comprender la práctica educativa como un proceso ético y onto-epistemológico situado, donde el conocimiento se produce desde los cuerpos, las emociones y la diferencia.

Los resultados muestran, además, una disonancia entre el discurso institucional de la convivencia escolar, centrado en el respeto y la inclusión, y las prácticas cotidianas, que siguen marcadas por enfoques correctivos y disciplinarios (Tapia Gutiérrez *et al*., 2020). La familia, por su parte, opera como un espacio ambivalente en la producción de subjetividades sexo-genéricas: puede actuar como agente reproductor de la normatividad o como soporte afectivo para la autoafirmación identitaria, según los vínculos y niveles de apertura del entorno (Seguel y Jiménez, 2024).

En este contexto, la categoría reconocimiento del otro se erige como eje ético central, ya que alude a las condiciones que habilitan o niegan la legitimidad del otro en la vida escolar. Este reconocimiento, lejos de la mera tolerancia, implica una práctica activa de dignificación, indispensable para la convivencia democrática (Gandler, 2010; Fraser, 2006). Los discursos estudiantiles evidencian que, cuando las instituciones favorecen la escucha y la horizontalidad, emergen procesos de justicia relacional y apertura simbólica que transforman la cultura escolar (de la Jara Plaza, 2024).

Desde una mirada crítica, la investigación amplía la comprensión de la educación inclusiva más allá del paradigma funcional de integración, al situarla como una praxis ética, política y cultural orientada a la redistribución del poder educativo y a la justicia epistémica (Booth y Ainscow, 2011; Díaz y Meirieu, 2013). En sintonía, Fernández *et al*. (2025) muestran que los estereotipos de género persisten en las trayectorias formativas y laborales, lo que evidencia la necesidad de políticas educativas estructurales que transformen los imaginarios sexistas desde la base escolar.

Primera síntesis conclusiva: la escuela como territorio de disputa simbólica y posibilidad emancipadora

El estudio permitió comprender que las subjetividades sexo-genéricas se configuran en la intersección conflictiva entre estructuras simbólicas instituidas —regidas por la heteronorma y la disciplina corporal (Foucault, 1979; Butler, 2010)— y procesos instituyentes juveniles que impulsan

nuevas formas de habitar la identidad. La escuela, por tanto, se constituye como un territorio de disputa y creación, donde coexisten pedagogías instituidas y pedagogías insurgentes (Skliar, 2006). Reconocer este carácter político implica transformar las condiciones institucionales, curriculares y afectivas que sostienen la exclusión.

Segunda síntesis conclusiva: inclusión como ética radical y transformación estructural

Los resultados confirman que la inclusión no puede limitarse a la equidad formal, sino que debe asumirse como ética radical de reconocimiento y alteridad (Fraser, 2006; Skliar, 2006). Esta investigación amplía el concepto de educación inclusiva al integrar la dimensión sexo-genérica como clave analítica, al desplazar las visiones funcionalistas hacia una comprensión crítica y estructural (Booth y Ainscow, 2011; Montenegro *et al*., 2025). La inclusión se resignifica así como una praxis política situada, orientada a desestabilizar las lógicas de exclusión y a reconfigurar la escuela desde la diferencia como principio constitutivo.

Tercera síntesis conclusiva: líneas de acción hacia una educación sexo-genéricamente inclusiva

Currículum: transversalizar una educación sexual integral con enfoque de derechos humanos y diversidad, superando modelos biomédicos mediante propuestas críticas y culturalmente situadas (Unesco, 2016; Hall *et al*., 2019).

Formación docente: fortalecer la formación inicial y continua desde enfoques interseccionales y no patologizantes, que promuevan una pedagogía del reconocimiento y la transformación (Cortés *et al*., 2021; Louro, 2003).

Gestión y convivencia: reformar los protocolos institucionales hacia modelos participativos y afectivos que promuevan bienestar socioemocional y justicia relacional (Tapia Gutiérrez *et al*., 2020).

Cuarta síntesis conclusiva: reimaginar la escuela como territorio ético y epistémico

Este estudio reafirma la necesidad de repensar la escuela como espacio ético y político, donde se producen los sentidos de lo humano y se habilitan formas diversas de subjetividad. Reconocer las voces estudiantiles como fuentes legítimas de conocimiento constituye un acto de justicia epistémica (Fricker, 2007; Santos, 2010), indispensable para construir una educación pública verdaderamente democrática y transformadora. Ello requiere una apertura institucional sostenida, basada en la escucha,

el diálogo horizontal y el reconocimiento activo de las diferencias como potenciales pedagógicos.

Contribución de autoría

Ricardo Castro Cáceres participó en las fases de conceptualización, curación de datos, análisis de datos, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración de proyecto, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción del borrador original, y redacción, revisión y edición.

Nelsa Ardiles Cid participó em las fases de análisis de datos, investigación, metodología, administración de proyecto, recursos, *software*, validación, visualización y redacción del borrador original.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Declaración de uso de IA

Los autores indican que para este manuscrito no se usó ningún tipo de IA generativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. W. (2008). *Escuela, crítica y poder*. Morata.

Benjamin, S., Nind, M., Hall, K., Collins, J. y Sheehy, K. (2003). Moments of inclusion and exclusion: Pupils negotiating classroom contexts. *British Journal of Sociology of Education*, *24*(5), 547-558. https://doi.org/10.1080/0142569032000127125

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (3.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. (4.ª ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. (3.ª ed.). Paidós.

Butler, J. (2010 [1990]). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. (2.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203824979

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Chartier, R. (1992). *El mundo como representación*. Gedisa.

Cortés, J., Núñez Román, F. y Camacho, A. (2021). Actitud y uso del lenguaje no sexista en la formación inicial docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *25*(1), 45-65. https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13807

De la Jara Plaza, B. (2024). Peruvian non-cisgender memory. Remnants of rupture and agency. *Desde el Sur*, *16*(4), e0056. https://doi.org/10.21142/DES-1604-2024-0056

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. (5.ª ed.). SAGE Publications.

Díaz, J. y Meirieu, P. (2013). *Educar en tiempos de incertidumbre: Entre la transmisión y la emancipación*. Morata.

Elia, J. P. y Eliason, M. J. (2010). Discourses of exclusion: Sexuality education's silencing of sexual others. *Journal of LGBT Youth*, *7*(1), 29-48. https://doi.org/10.1080/19361650903507791

Epps, B., Markowski, M. y Cleaver, K. (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*, *39*(2), 87-97. https://doi.org/10.1177/10598405211043394

Errázuriz, V. (2021). Becoming «Hijas de la Lucha»: Political subjectification, affective intensities, and historical narratives in a Chilean all-girls high school. *Theory & Research in Social Education*, *49*(1), 27-53. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1857316

Fedorchenko, A. (2024). «Acceptance of diversity»... but not too much? (Restricted) pathways towards transgender and intersex inclusivity in sex education curriculum guidelines. *The Curriculum Journal*, *36*, 384-399. https://doi.org/10.1002/curj.268

Fernández-Darraz, M. C., Matus-Castillo, C. y Figueroa, A. (2025). Career choices and gender dynamics: Exploring factors associated with the decision to study feminized careers in Chile. *Desde el Sur*, *17*(3), e0064. https://www.scielo.org.pe/pdf/des/v17n3/2415-0959-des-17-03-e0064.pdf

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. (6.ª ed.). SAGE Publications.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. (2.ª ed.). Las Ediciones de La Piqueta.

Fraser, N. (2006). Reframing justice in a globalizing world. *New Left Review*, *36*, 69-88.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (30.ª ed.). Siglo XXI.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001

Gadamer, H.-G. (1990). *Verdad y método*. Sígueme.

Gandler, S. (2010). Problemas de la convivencia democrática. Aportaciones a la teoría crítica desde México. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, *5*, 123-136. https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/1808

Gonick, M. y Conrads, J. (2022). Gender, sexuality, adolescence, and identity in schooling. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1596

Hall, W., Jones, B. L. H., Witkemper, K. D., Collins, T. L. y Rodgers, G. K. (2019). State policy on school-based sex education: A content analysis focused on sexual behaviors, relationships, and identities. *American Journal of Health Behavior*, *43*(3), 506-519. https://doi.org/10.5993/AJHB.43.3.6

Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Zongrone, A. D., Clark, C. M. y Truong, N. L. (2020). *The 2019 National School Climate Survey. The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608534.pdf

Lévinas, E. (1987). *Ética e infinito. Diálogos con Philippe Nemo*. Visor.

Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

Louro, G. L. (2003). *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.

McGlashan, H. y Fitzpatrick, K. (2017). LGBTQ youth activism and school: Challenging sexuality and gender norms. *Health Education*, *117*(5), 485-497. https://doi.org/10.1108/HE-10-2016-0053

Montenegro-González, M., Rivas, D. y Ortega, A. (2025). Posicionamientos onto-epistemológicos y éticos frente al género en la enseñanza del arte. *Desde el Sur*, *17*(2), e0024. https://www.scielo.org.pe/pdf/des/v17n2/2415-0959-des-17-02-e0024.pdf

Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. y Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *1*(2), 13-22. https://doi.org/10.1177/160940690200100202

Novak, J. D. y Cañas, A. J. (2008). The theory underlying concept maps and how to construct them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008. Florida Institute for Human and Machine Cognition. https://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260770

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and education: all means all*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Pascoe, C. J. (2007). *Dude, you're a fag. Masculinity and sexuality in high school*. University of California Press.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice*. (4.ª ed.). SAGE Publications.

Pedreros, P. y Castro, R. (2024). Representaciones sociales de estudiantes de enseñanza media en la convivencia escolar entre la comunidad durante la pandemia COVID-19. *Revista Reflexión e Investigación Educacional (REINED)*, *5*(1), 31-45. https://doi.org/10.22320/reined.v5i1.6234

Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Siglo XXI y CLACSO.

Seguel-Arriagada, A. y Jiménez-Pérez, L. (2024). Configuraciones de significado sobre identidad sexual del cuerpo académico de una universidad del sur de Chile. *Desde el Sur*, *16*(4), e0057. https://www.scielo.org.pe/pdf/des/v16n4/2415-0959-des-16-04-e0057.pdf

Skliar, C. (2006). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable)*. Miño y Dávila.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Tapia Gutiérrez, C. P., Peña, S. y Herrera, J. M. (2020). Gestión de la convivencia escolar: del aseguramiento a la necesidad de fortalecer la formación socioemocional. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, (13), 325-351. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341383

Taylor, C. (2006). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.

Tiramonti, G. (2012). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial.

Valdivia, A., Ibáñez, M. J. y Rojas, F. (2023). Becoming a political subject through affect and social media in feminist student movements in a Chilean school. *Gender and Education*, *35*(6), 774-789. https://doi.org/10.1080/09540253.2023.2242887

Ricardo Castro Cáceres es doctor en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es académico del Departamento Fundamentos de la Pedagogía en la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Coordina el Grupo de Investigación Alter-Kimün y es miembro de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR). Sus intereses de investigación incluyen la educación inclusiva, la identidad docente y los imaginarios sociales.

Nelsa Ardiles Cid es doctora en Educación por la Universidad Católica de Cuyo (Argentina). Se desempeña como coordinadora de Lenguaje y docente en la Universidad Santo Tomás (Chile). Cuenta con amplia experiencia en la gestión de proyectos académicos y relaciones públicas regionales. Sus líneas de interés incluyen la formación docente y la gestión curricular en educación superior.

Recepción: 16/6/2025
Aceptación: 18/7/2026