

Traducción de políticas LGBTIQ+: Experiencias de exalumnos de la región de Valparaíso

Translation of LGBTIQ+ Policies: Experiences of Former Students from the Valparaíso Region

Denise S. Contreras-Gómez,  Brigitte K. Martínez-Cabrera  & Martín A. Vilches-Aldana 

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

En Chile, normativas como la Circular 812, la Circular 707 y la Política Nacional de Convivencia Educativa buscan proteger los derechos de estudiantes LGBTIQ+ y fomentar su inclusión en el sistema educativo. Sin embargo, a pesar de estos avances no se han establecido lineamientos claros respecto a su traducción a prácticas escolares. El objetivo de este artículo es describir y comprender cómo la experiencia escolar de exalumnos LGBTIQ+ se relaciona con la traducción realizada por escuelas de la región de Valparaíso, Chile. El método utilizado es un estudio de caso con enfoque cualitativo, mediante la aplicación de técnicas de entrevista semiestructurada y cartografía social a una muestra de 10 estudiantes de 19-24 años egresados de establecimientos educacionales de la región. Se aplicó un análisis temático a la información producida. Como resultados se identificaron factores de la cultura escolar que dificultan una traducción efectiva de las políticas de inclusión LGBTIQ+, por lo que las iniciativas de las escuelas suelen ser esporádicas e inconsistentes, y se producen experiencias escolares LGBTIQ+ caracterizadas por la discriminación y la exclusión. Las conclusiones del estudio apuntan a que la implementación de políticas de inclusión LGBTIQ+ exige transformar culturas escolares excluyentes y establecer lineamientos claros que, junto con responder a las demandas estudiantiles, permitan generar cambios significativos a largo plazo.

Palabras clave: diversidad sexoafectiva, diversidad de género, inclusión escolar, experiencia escolar LGBTIQ+, traducción de políticas públicas

In Chile, regulations such as Circular 812, Circular 707, and the Política Nacional de Convivencia Educativa, aim to protect the rights of LGBTIQ+ students and promote their inclusion in the educational system. However, despite these advances, clear guidelines regarding their translation into school practices have not been established. Aim: To describe and comprehend how the school experiences of former LGBTIQ+ students relate to the implementation of inclusion policies by schools in the Valparaíso region. Method: Qualitative case study, applying semistructured interview and social mapping techniques to a sample of 10 students aged 19-24 who graduated from schools in the region. Analysis: A thematic analysis was applied to the information gathered. Results: School culture factors were identified that mainly hinder an effective translation of LGBTIQ+ inclusion policies, so that school initiatives tend to be sporadic and inconsistent, producing LGBTIQ+ school experiences characterized by discrimination and exclusion. Conclusions: The implementation of LGBTIQ+ inclusion policies requires transforming exclusionary school cultures and establishing clear guidelines that, while addressing students' demands, also enable the generation of meaningful long-term changes.

Keywords: sex-affective diversity, gender diversity, school inclusion, LGBTIQ+ school experience, policy enactment

Agradecimientos: Este estudio ha sido financiado por ANID/FONDECYT/Regular 1211163.

Contacto: D.S. Contreras-Gómez. Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. Correo electrónico: denise.contreras.g@mail.pucv.cl

Cómo citar: Contreras-Gómez, D.S., Martínez-Cabrera, B.K., y Vilches-Aldana, M.A. (2025). Traducción de políticas LGBTIQ+: Experiencias de exalumnos de la región de Valparaíso. *Revista de Psicología*, 34(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2025.78231>

Introducción

Según el informe más reciente de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y Género emitido por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh), en 2023 Valparaíso fue la región con más casos de discriminación por orientación sexual o identidad de género, concentrando el 35.8% de las denuncias a nivel nacional (Movilh, 2024). Por esta razón, nuestra investigación se enfocó en exalumnos LGBTIQ+ de la Región de Valparaíso, una muestra relevante si se considera la alta cantidad de denuncias en dicha zona.

La creación de políticas educativas de inclusión en nuestro país se enmarca en un contexto internacional que aboga por el enfoque de derechos humanos, esto debido al compromiso que ha asumido Chile al adherirse a convenciones internacionales que buscan frenar la discriminación a personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+ (Galaz et al., 2018; Mardones et al., 2020). Sin embargo, tanto la Ley General de Educación como la Ley de Inclusión —promulgadas en 2009 y 2015, respectivamente— no hacen referencia directa a los estudiantes LGBTIQ+, sino que emplean conceptos genéricos como “diversidad social” o “diversidad cultural”, mediante los cuales se da por hecho que engloban cualquier tipo de discriminación, sin la necesidad de hacer diferencias entre grupos minoritarios (Galaz et al., 2018; Moreno y Santibáñez, 2021).

En la actualidad existen en Chile tres normativas vigentes orientadas a la promoción de una educación inclusiva y libre de discriminación, que nombran explícitamente a los estudiantes LGBTIQ+: la Circular N° 812 (Superintendencia de Educación, 2021), que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional; la Circular N° 707 (Superintendencia de Educación, 2022), que asegura la inclusión y no discriminación en el contexto educativo; y la Política Nacional de Convivencia Educativa (Ministerio de Educación, 2024). Respecto a esta última, se destaca que, en su principio de inclusión, se reconocen distintas diversidades, entre ellas la diversidad sexoafectiva y de género; sin embargo, al ser la más reciente, aún se desconocen sus implicancias a nivel práctico, razón por la cual la pregunta de investigación que

guió nuestro proyecto fue la siguiente: ¿Cómo la experiencia escolar de exalumnos LGBTIQ+ se relaciona con la traducción que hacen los establecimientos educacionales de las políticas nacionales de inclusión LGBTIQ+ en la Región de Valparaíso?

De esta manera, la investigación adquiere relevancia académica, en tanto contribuye a un campo en construcción dentro de la Psicología Educativa y los estudios sobre inclusión, al ofrecer evidencia empírica sobre cómo las políticas de inclusión LGBTIQ+ se interpretan y aplican en el contexto escolar chileno contemporáneo. Este aporte resulta significativo para comprender las tensiones entre las normativas nacionales y las prácticas institucionales, y permite generar insu- mos que orienten tanto futuras investigaciones como el diseño de políticas públicas más efectivas en materia de inclusión y diversidad.

Inclusión escolar: estado del arte

Según Booth y Ainscow (2011), la inclusión escolar puede entenderse como un proceso continuo que se relaciona directamente con la integración y la participación activa de los distintos actores que conforman la comunidad educativa, a través del desarrollo de espacios y la promoción de valores que permitan disminuir las múltiples formas de exclusión y discriminación (p. 24). Al respecto, los autores sostienen que la inclusión se conforma por tres dimensiones: la *cultura escolar*, entendida como aquellos aspectos que caracterizan a una institución educativa y que definen el tipo de relaciones que se van construyendo entre los actores educativos; las *políticas inclusivas*, comprendidas como aquellas iniciativas, normativas y protocolos que planifican y gestionan el establecimiento educacional para asegurar la inclusión; y las *prácticas inclusivas*, descritas como los contenidos enseñados al interior del aula, el proceso de enseñanza llevado a cabo por los docentes y el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Booth y Ainscow, 2011, p. 17). Cabe destacar que estas tres dimensiones deben considerarse como de igual relevancia al momento de abordar la inclusión escolar; sin embargo, también hay que tener en cuenta que la cultura escolar se encuentra a la base del proceso de inclusión, ya que está conformada por valores

y creencias que moldean el ambiente educativo y, por ende, un cambio efectivo en esta dimensión favorecería el logro de cambios profundos sostenidos en el tiempo (Booth y Ainscow, 2011).

Traducción de las políticas públicas

Dado que nuestra investigación hace énfasis en cómo las políticas educativas de inclusión de nuestro país son traducidas por los establecimientos educativos, es fundamental conocer el enfoque teórico-metodológico conocido como *policy enactment* —o “puesta en acto de las políticas”, en su traducción al español—, desde el que se afirma que “las políticas son interpretadas, traducidas y puestas en acto de manera interrelacionada, no lineal ni secuencial y de forma activa y creativa por los agentes escolares” (Ball et al., 2011, y Perryman et al., 2017, como se citaron en Inostroza, 2022, p. 9). Por esa razón, desde esta perspectiva se vuelve relevante considerar la capacidad de agencia que poseen los profesionales del área de educación al momento de *poner en acto* las políticas o, en palabras de Singh et al. (2014, como se citó en Inostroza, 2022), “realizar un proceso de traducción creativa de las ideas presentes en los textos y de encarnarlas en sus prácticas en contextos situados sociohistóricamente” (pp. 9-10), entendiendo aquí que “la política no es un acto puntual, sino un continuo proceso de negociación entre la diversidad de actores” (Baleriola et al., 2021, p. 5) que conforman la comunidad educativa.

De acuerdo con Braun y otros autores (2011, como se citó en Scanlon et al., 2023), la *puesta en acto de las políticas* ocurre a través de un proceso dinámico que involucra la interacción de cuatro dimensiones interrelacionadas. En primer lugar, los *contextos situados* incluyen las características propias de cada institución educativa, tales como su historia, ubicación geográfica, políticas de admisión y el entorno que la rodea. En segundo lugar, los *contextos profesionales* aluden a los valores, compromisos y experiencias de los docentes, junto con las dinámicas internas relacionadas con la implementación y la gestión de las políticas dentro de la escuela. En tercer lugar, los *contextos materiales* se refieren a los recursos de los cuales dispone la escuela, incluyendo el personal, el presupuesto, las instalaciones físicas, los recursos tecnológicos y la

infraestructura general. Por último, los *contextos externos* abarcan el apoyo recibido por las autoridades locales y expectativas y presiones del panorama político y social más amplio (pp. 270-271). Desde esta perspectiva, los actores de la comunidad educativa no actúan de manera aislada, sino que están profundamente influenciados por dichas dimensiones contextuales, las cuales condicionan cómo es que interpretan y traducen las políticas en sus prácticas escolares (Scanlon et al., 2023).

Formación en inclusión LGBTIQ+ en el contexto educativo chileno

A pesar de los avances en las políticas educativas nacionales en cuanto a inclusión LGBTIQ+, estudios recientes como el de Millán La Rivera et al. (2023), que analizaron los programas de formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en seis universidades chilenas, revelan que la diversidad sexual sigue siendo el grupo más invisibilizado dentro de estos programas. Esto pone en evidencia una discrepancia entre la preparación que reciben los profesionales de la educación en el área de pedagogía y los avances que se han logrado en las políticas educativas nacionales. En este contexto, los autores señalan que, en el caso chileno, “[existe] una brecha importante entre la demanda de la sociedad civil, las exigencias internacionales y nacionales y lo que ocurre en la formación de los profesionales de educación en nivel de educación básica” (Millán La Rivera et al., 2023, p. 7). Como resultado, la responsabilidad de capacitarse en inclusión de estudiantes LGBTIQ+ recae en gran medida en la voluntad individual de los profesionales, con independencia de los avances en el marco legal.

En este marco, la presente investigación se propuso como objetivo general describir y comprender cómo las experiencias relatadas por exalumnos LGBTIQ+ se relacionan con la traducción de las políticas nacionales de inclusión LGBTIQ+ en los establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso. A partir de este, se desprendieron los siguientes objetivos específicos: a) comprender las experiencias de exalumnos LGBTIQ+ en su paso por establecimientos educacionales, con respecto a la inclusión; b) identificar aspectos de la cultura escolar que inciden en la traducción que hacen los

establecimientos educacionales de las políticas nacionales de inclusión LGBTIQ+, desde la perspectiva de los exalumnos; c) analizar los recursos y los nudos críticos que presentan los establecimientos educacionales en cuanto a la inclusión LGBTIQ+, desde la perspectiva de los exalumnos; d) establecer relaciones entre las experiencias de exalumnos LGBTIQ+ y la traducción realizada por los establecimientos educacionales, desde la perspectiva de los exalumnos.

Método

En la presente investigación se utilizó una metodología de carácter cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), que permitió explorar en profundidad las diversas perspectivas y los significados atribuidos por los participantes respecto a su experiencia escolar como personas LGBTIQ+. Cabe señalar que el procedimiento fue aprobado por el comité de ética de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, lo que aseguró el resguardo de principios éticos en todo el proceso de investigación. Lo anterior resultó esencial para acercarnos a una comprensión holística de cómo las experiencias relatadas por exalumnos LGBTIQ+ se relacionan con la traducción de las políticas nacionales de inclusión LGBTIQ+, en el contexto local de los establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso.

El diseño de la investigación se enmarcó como un estudio de caso desde un enfoque cualitativo, entendido como la investigación intensiva de un fenómeno; en este caso, la traducción de políticas de inclusión LGBTIQ+ en su contexto real y delimitado (Creswell y Poth, 2018), al privilegiar la reconstrucción de prácticas, significados y relaciones culturales desde la perspectiva de quienes habitaron el contexto estudiado. En concordancia con lo anterior, se emplearon técnicas cualitativas participativas, específicamente entrevistas semiestructuradas y cartografía social, que permitieron acceder a las narrativas y a la organización simbólica y espacial de la escuela, en coherencia con el carácter retrospectivo de los relatos de exalumnos. Las entrevistas semiestructuradas, realizadas durante septiembre y octubre de 2024, facilitaron la exploración en profundidad de significados, juicios y relatos de experiencia; la cartografía social,

por su parte, aportó información sobre la organización del espacio escolar y su significación para los participantes, y complementó la dimensión material y simbólica del contexto escolar desde las voces y experiencias de los exalumnos. Los participantes fueron exalumnos seleccionados mediante un muestreo intencional o por criterio, por lo que debieron cumplir con las siguientes características específicas, relevantes para el fenómeno de estudio: formar parte de la comunidad LGBTIQ+; tener entre 18 y 25 años de edad, y haber egresado de la educación secundaria en establecimientos educacionales de la Región de Valparaíso a partir del año 2016, fecha en que entró en vigencia la Ley de Inclusión Escolar. La muestra estuvo conformada por 10 personas que presentaron diversidad en términos de año de egreso, tipo de establecimiento, comuna de procedencia, género y orientación sexual. En la Tabla 1 se detallan estas características.

La producción de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y la técnica de cartografía social, aplicadas en una única sesión con cada exalumno LGBTIQ+. Previo a la realización de cada entrevista, se entregó un consentimiento informado que incluía los objetivos del estudio y los derechos de las personas participantes como entrevistadas, y posteriormente se aplicó una pauta con preguntas abiertas organizadas en torno a los ejes temáticos de la investigación, lo que permitió una exploración profunda de las experiencias escolares de los participantes y los elementos de la cultura escolar de sus establecimientos educativos.

Para la implementación de la cartografía social (Ospina et al., 2021), el equipo investigador elaboró un modelo adaptado al estudio, presentado en la Figura 1, que incluye los espacios físicos que deben estar presentes en cada establecimiento educacional según el Decreto N° 40, Artículo 5 (Ministerio de Educación, 2021). Este modelo permitió que los participantes vincularan sus experiencias escolares con dichos lugares a partir de la consigna “Escribe en las notas adhesivas eventos importantes de tu experiencia escolar como persona LGBTIQ+ y colócalas en la imagen que corresponda al espacio de la escuela donde ocurrieron. Si recuerdas algún lugar que no esté representado en las imágenes, siéntete libre de mencionarlo y describir dicha experiencia en una nota adhesiva”.

Como apoyo, se emplearon preguntas orientadoras que facilitaron la reflexión, tales como: ¿qué espacios fueron relevantes para tu experiencia escolar como persona LGBTIQ+?; ¿con quién te juntabas

en estos lugares?; ¿en qué lugares te sentías más cómodo o incómodo?, las cuales facilitaron la evocación de recuerdos significativos y aportaron información relevante para la investigación.

Tabla 1
Caracterización de los participantes

Participante	Año de egreso	Tipo de establecimiento	Comuna de procedencia	Género	Orientación sexual
1	2017	Municipal	Los Andes	Hombre trans	Pansexual
2	2018	Particular	San Felipe	Mujer cis	Lesbiana
3	2019	Particular subvencionado	Valparaíso	Mujer cis	Lesbiana
4	2019	Particular subvencionado	Villa Alemana	Mujer cis	Lesbiana
5	2019	Particular subvencionado	Quilpué	Mujer cis	Lesbiana
6	2020	Particular subvencionado	Quilpué	Mujer cis	Lesbiana
7	2022	Municipal	Valparaíso	No binarie	Bisexual
8	2022	Municipal	Quilpué	Hombre trans	Pansexual
9	2023	Municipal	San Antonio	Mujer cis	Lesbiana
10	2023	Municipal	El Quisco	Mujer cis	Lesbiana

Figura 1
Modelo de cartografía social para experiencias escolares LGBTIQ+



Preguntas guía:

*¿Qué espacios fueron relevantes para tu experiencia escolar como persona LGBTIQ+?

*¿Con quién te juntabas en estos lugares?

*¿En qué lugares te sentías más cómodo o incómodo?



Elaboración con fotografías propias y otras tomadas de internet, libres de derechos de autor.

La convocatoria de participantes se realizó a través de la difusión de un formulario digital, con el que exalumnos LGBTIQ+ interesados pudieron manifestar su disposición a participar. Posteriormente, las entrevistas se coordinaron de acuerdo con la disponibilidad y las preferencias de cada participante, priorizando siempre su comodidad y voluntariedad.

De las 10 entrevistas realizadas, 9 se efectuaron de manera remota mediante la plataforma Zoom y una de forma presencial, en una sala privada que aseguraba la comodidad. La duración promedio fue de aproximadamente de 1 hora y 20 minutos. Para la aplicación de la cartografía social, en las entrevistas virtuales se utilizó una pizarra digital interactiva que permitió a los participantes organizar y registrar sus experiencias, mientras que en la entrevista presencial se aplicó una versión impresa del modelo. En ambos formatos, los participantes registraron sus reflexiones y asociaciones mediante notas adhesivas, siguiendo las preguntas guía de la Figura 1.

Todas las entrevistas se grabaron en audio con autorización previa, transcritas manualmente y luego anonimizadas para proteger la identidad de los participantes. Las transcripciones se almacenaron en carpetas digitales protegidas, cuyo acceso se restringió al equipo investigador, como una manera de asegurar el resguardo ético y la confidencialidad de la información.

Considerando la sensibilidad del tema investigado y el posible impacto emocional de algunas preguntas, se tomaron precauciones específicas durante la aplicación de las entrevistas. Al inicio de cada entrevista también se solicitó a los participantes que indicaran sus pronombres de preferencia, lo que contribuyó a generar un ambiente seguro y respetuoso, en coherencia con el enfoque afirmativo de las diversidades sexo-genéricas desde el que se elaboró la pauta. Reconociendo que ciertos relatos podían implicar malestar o desborde emocional, en cada entrevista se informó explícitamente a los participantes sobre la posibilidad de detener o abandonar la sesión en cualquier momento, sin consecuencias para ellos. Además, se generó un ambiente seguro que validó las emociones, experiencias e identidades de los entrevistados, resguardando su bienestar emocional durante

el proceso de investigación. Con el objetivo de promover una relación ética y bidireccional, se asumió también el compromiso de realizar una instancia de devolución de los resultados obtenidos. Estos procedimientos aseguraron un entorno de respeto que garantizó tanto la confidencialidad como la integridad de las personas participantes y la información obtenida.

Para analizar los datos de la entrevista, se empleó el análisis temático, según la propuesta de Castro et al. (2022), entendida como una técnica de análisis cualitativo orientada a identificar, organizar e interpretar patrones y tendencias significativas en los discursos, a partir de un proceso sistemático y riguroso. En particular, se siguieron las etapas sugeridas por los autores: a) preanálisis, que consistió en la organización del material y la definición de los ejes iniciales del análisis; b) codificación, donde los datos “en bruto” se transformaron en unidades de texto alineadas con los objetivos del estudio; c) categorización, que implicó la agrupación de códigos en categorías, mediante un proceso de clasificación jerárquica y relacional, orientado a establecer vínculos de sentido entre ellos (Castro et al., 2022); y d) análisis final, en el cual se integró el marco teórico para establecer relaciones entre la experiencia escolar de los exalumnos y la traducción de las políticas nacionales de inclusión LGBTIQ+.

La codificación y la categorización se realizaron manualmente mediante el uso de matrices en procesadores de texto y hojas digitales, lo que permitió organizar de manera sistemática las unidades de texto y mantener la trazabilidad del análisis. Este procedimiento, desarrollado de forma reiterada y directa con la información en bruto, favoreció un trabajo riguroso y ordenado, constantemente contrastado con el marco teórico, lo que otorgó solidez y coherencia al proceso interpretativo.

Por último, en el caso de la cartografía social, el material se analizó bajo el mismo procedimiento aplicado a las entrevistas (Castro et al., 2022), de manera que se pudieran identificar patrones y significados en coherencia con el resto de los datos producidos. Sin embargo, su incorporación como técnica complementaria dentro de la entrevista tuvo como propósito profundizar en el contexto material propio del proceso de *policy enactment*

(Braun et al., 2011, como se citó en Scanlon et al., 2023), mientras que las preguntas de la entrevista permitieron abordar los demás contextos implicados en la puesta en acto de las políticas públicas (situados, profesionales y externos).

Resultados

En la Tabla 2 se presentan las categorías y los códigos que emergieron del análisis de las entrevistas y la cartografía social, junto con una breve descripción de cada categoría.

Tabla 2
Categorías, códigos y descripciones

Categoría	Códigos	Descripción
Factores facilitadores de una traducción de políticas de inclusión LGBTIQ+	Disposición individual de docentes Pedagogización de la inclusión Entorno afirmativo y protector Alineación con normativas de inclusión LGBTIQ+ Organización política del alumnado	Elementos de la cultura escolar que favorecieron la traducción coherente de políticas de inclusión LGBTIQ+.
Factores obstaculizadores de una traducción de políticas de inclusión LGBTIQ+	Autonomía docente restringida Influencia religiosa en la identidad institucional Prioridad al rendimiento académico Ausencia de formación en ESI Resistencia de apoderados	Condiciones culturales e institucionales que limitaron o bloquearon la incorporación de la inclusión LGBTIQ+.
Cultura escolar excluyente	Violencia visible Violencia invisible Reproducción de estereotipos de género Trato desigual a parejas LGBTIQ+ y heterosexuales Prácticas escolares no alineadas con normativas de inclusión LGBTIQ+ Estigmatización de la diversidad sexual Cuestionamiento de identidades Hostigamiento institucional Indiferencia docente Iniciativas inclusivas esporádicas y superficiales	Dinámicas escolares que perpetúan exclusión y discriminación hacia estudiantes LGBTIQ+.
Consecuencias de una cultura escolar excluyente	Autorrestricción y ocultamiento Apoyo mutuo entre pares LGBTIQ+ Rol de estudiantes LGBTIQ+ como educadores Aprendizaje autodidacta en temáticas LGBTIQ+	Estrategias y efectos derivados de la exclusión, que reflejan tanto vulnerabilidad como resistencia en las experiencias escolares.
Cartografía social: análisis del contexto material	Espacios abiertos inseguros Espacios cerrados seguros (excepto baños) Baños hostiles Oficinas disciplinarias	Representaciones espaciales de la escuela vinculadas a percepciones de seguridad, exclusión o control.

A continuación se detallan los hallazgos asociados a cada categoría.

Factores facilitadores de una traducción de políticas de inclusión LGBTIQ+

Los testimonios muestran que un elemento clave fue la disposición individual de docentes a colaborar y promover la inclusión. Esta actitud se tradujo en gestos de apoyo concreto, como la creación de espacios seguros y la construcción de relaciones de confianza y validación, además de la defensa activa de estudiantes frente a situaciones de discriminación. En términos de una de las participantes: “Sentía que tenía alguien como en mi esquina que me iba a defender en ese sentido” (Estrella*).

Otro factor facilitador fue la pedagogización de la inclusión, es decir, la integración de la diversidad sexual y de género dentro de los contenidos y las dinámicas de aula. Algunos profesores generaron discusiones guiadas en torno a textos y temas contingentes, promoviendo la reflexión crítica y favoreciendo que el estudiantado cuestionara actitudes discriminatorias: “La profe se sentaba a leer un texto y después conversaba con nosotros... siempre con un enfoque de poder llevarnos a ser menos discriminatorios en ese sentido” (Estrella).

Los testimonios también revelaron la importancia de un entorno afirmativo y protector, sostenido colectivamente por docentes y estudiantes, que funcionaba como una red de resguardo frente a la discriminación. En estos contextos, la inclusión no se limitaba a un discurso, sino que se manifestaba en prácticas concretas de apoyo y defensa mutua, donde la comunidad impedía que las conductas excluyentes prosperaran: “Los alumnos y los profes son súper inclusivos, no le daban mucha cancha a la gente que discriminaba” (Estrella).

Asimismo, en algunos relatos emergieron experiencias de alineación con las normativas de inclusión LGBTIQ+, en las que las medidas adoptadas por los establecimientos reflejaban de manera coherente las orientaciones ministeriales y circulares vigentes. Aunque poco frecuentes, estas instancias resultaron significativas para los estudiantes, pues

mostraban que la normativa se podía traducir en prácticas concretas que respondían a las necesidades del estudiantado: “Mi género nunca fue tema, mi sexualidad tampoco... simplemente fue como que lo aceptaron, me dieron las herramientas que necesitaba para empezar mi transición social y ya” (Estrella).

Finalmente, se destacó la organización política del alumnado como un factor decisivo en la construcción de entornos inclusivos. Las comisiones estudiantiles feministas y LGBTIQ+ crearon espacios de contención y, al mismo tiempo, ejercieron presión sobre las autoridades para atender situaciones de discriminación: “Los otros alumnos habían hecho comisiones feministas... entonces siempre había como un apoyo desde parte del mismo alumnado” (Estrella).

Factores obstaculizadores de una traducción de políticas de inclusión LGBTIQ+

Uno de los principales obstáculos identificados en los relatos fue la autonomía docente restringida. Aunque algunos profesores mostraban cercanía hacia la diversidad sexual y de género, se veían limitados por lineamientos institucionales o por presiones de apoderados que impedían abordar estas temáticas con libertad. Esto generaba una tensión entre las intenciones individuales y las restricciones impuestas por el colegio: “Yo no creo que todos los profes eran discriminadores, pero yo sentía que el colegio no les permitía mucho hacerlo” (Aurora).

Otro factor que operó en contra de la inclusión fue la influencia de la religión en la identidad institucional. En colegios con sellos religiosos, los valores asociados funcionaron como un marco de censura tanto en el currículum como en la vida escolar cotidiana, suprimiendo toda posibilidad de educación sexual integral y de reconocimiento explícito de la diversidad: “Era un colegio que no dejaba hablar mucho de nada... porque los colegios católicos no pueden hablar de educación sexual” (Aurora).

La prioridad al rendimiento académico también emergió como un obstáculo significativo. El énfasis

* Todos los nombres utilizados son ficticios.

en los logros académicos por sobre el desarrollo integral de los estudiantes invisibilizó problemáticas vinculadas a la inclusión, relegando por ejemplo la educación en afectividad a un plano secundario o inexistente: “Estuve muy enfocado en el tema académico... pocas veces se hablaba algo de la comunidad” (Nebulosa).

A lo anterior se suma la ausencia de formación en Educación Sexual Integral, que se restringía casi exclusivamente a la prevención de infecciones de transmisión sexual y métodos anticonceptivos. Esta limitación no solo impedía que los estudiantes accedieran a una educación que abordara la diversidad de identidades y orientaciones sexuales, sino que también se reflejaba en la falta de conocimiento y claridad sobre estos temas entre los distintos miembros de la comunidad educativa: “Te explicaban del condón, de las enfermedades de transmisión sexual... nunca me explicaron el tema de ser lesbiana, ni gay, ni nada” (Aurora).

Finalmente, la resistencia de apoderados resultó un factor que actuó como freno directo frente a iniciativas inclusivas. Los testimonios refieren que algunos padres y madres expresaban abiertamente su oposición, argumentando que se trataba de una amenaza a la inocencia de los niños: “Había muchos apoderados que estaban en contra, diciendo que era corromper a los niños” (Sol). Esta presión condicionaba las decisiones institucionales y limitaba la autonomía de los docentes para implementar acciones inclusivas.

Cultura escolar excluyente

Los relatos evidencian que la cultura escolar reproducía diversas formas de violencia hacia los estudiantes LGBTIQ+, entre las que sobresalen dos tipos: visibles e invisibles, según el triángulo de violencia de Johan Galtung (2016). En algunos casos, el rechazo era abierto y cotidiano, incluso en acciones tan simples como solicitar el almuerzo en el comedor del establecimiento: “Se expresaban rumores de que tú eras de la comunidad y todo, no te daban comida, no te dan la colación o cosas así por solamente ser de la comunidad” (Galaxia). En otros casos, la exclusión se manifestaba de manera implícita, a través del silenciamiento o la negación de la existencia de la diversidad, mientras que en otros se expresaba de forma explícita mediante

agresiones y hostigamientos: “Al final era violento, pero no era como explícitamente violento como palabras, golpes o discriminación. Era como más implícita la discriminación” (Tormenta).

Un rasgo recurrente en las escuelas fue la reproducción de estereotipos de género, que imponía expectativas rígidas sobre la forma de expresarse, comportarse y vestirse. Quienes no se ajustaban a estas normas enfrentaban cuestionamientos constantes y comentarios despectivos por su apariencia o su comportamiento: “Eran más comentarios despectivos hacia los hombres gays, que eran más como «bueno la mujercita» no sé qué, y a las mujeres lesbianas las sexualizaban” (Eclipse). Esta presión también se materializaba a través de normas de vestimenta binarias, utilizadas para validar o deslegitimar la identidad de género de los estudiantes, como en el caso de una estudiante trans a quien se le exigía usar falda para que su identidad fuera reconocida: “Como que ellos decidían si encajaba o no como mujer, y nada que ver porque yo también me he vestido así y no por eso soy mujer” (Cometa).

La discriminación también se expresó en un trato desigual hacia las parejas LGBTIQ+, en comparación con las heterosexuales. Los testimonios relatan que los gestos de afecto entre personas del mismo género eran sancionados, algo que no ocurría con parejas heterosexuales: “Había dos niñas besándose y las sacaron del patio... en cambio, si era niño y niña, no decían nada” (Tormenta).

Otro aspecto identificado en los relatos fue la estigmatización de la diversidad sexual, manifestada en interacciones cotidianas que señalaban a las diversidades sexuales como indeseables o riesgosas. Este tipo de prácticas no solo reforzaba la marginalización de quienes expresaban orientaciones sexuales distintas a la heterosexual, sino que además proyectaba la idea de que eran una amenaza para los demás: “Me hice muy amiga de una niña que estábamos juntas en artes, y ella era bi... Y mis compañeras al tiro como que me pararon en seco, me dijeron oye no te juntas con ella” (Aurora).

A esto se suma el cuestionamiento de la diversidad sexual por parte de algunos actores de la comunidad educativa, quienes invalidaban o ponían en duda las orientaciones sexuales o identidades de género de los estudiantes: “Una profe me dijo:

«Yo todavía no creo que seas lesbiana porque eres muy joven para decirlo» (Cometa).

También se identificaron prácticas de hostigamiento institucional hacia estudiantes LGBTIQ+, expresadas en formas de vigilancia excesiva y en un control selectivo y desproporcionado en comparación con sus pares heterosexuales y/o cisgénero: “En el baño era lo mismo, como que iban cada cinco minutos a percatarse que no entráramos como al mismo tiempo, o al mismo baño” (Lluvia).

De igual modo, emergieron ejemplos de prácticas escolares no alineadas con normativas de inclusión LGBTIQ+. En ocasiones se impulsaron iniciativas que, en lugar de favorecer la inclusión, terminaron profundizando las situaciones de exclusión. Este caso fue emblemático: “Los baños mixtos se convirtieron en lo contrario... quienes hacían *bullying* se metían y les pegaban a las personas” (Galaxia).

Los estudiantes también señalaron la presencia de indiferencia docente, entendida como la falta de intervención frente a situaciones de discriminación. Este silencio reforzaba la sensación de que la exclusión era normalizada y/o invisibilizada, pasando desapercibida dentro de la institución: “Si me llegaba a pasar algo en relación con mi orientación... nadie iba a hacer nada” (Nube).

Por último, en los relatos se reconocieron iniciativas inclusivas esporádicas y superficiales, entendidas como aquellas prácticas escolares implementadas con la intención de favorecer la inclusión LGBTIQ+, pero que carecían de continuidad y profundidad, lo que impedía su consolidación y la generación de cambios estructurales en la cultura escolar. El siguiente es un ejemplo:

Los profesores lucharon porque los baños fueran mixtos para estas personas, para que fuera un lugar un poquito más agradable y que no hubiera tanta violencia, pero al final fue lo contrario, las personas que hacían *bullying* se metían al baño, les pegaban a las personas, entonces por eso nosotros nos daba miedo como ya no ocupar eso, ya no lo ocupábamos y preferíamos usar solamente el de las mujeres. (Galaxia)

Consecuencias de una cultura escolar excluyente

Las experiencias relatadas muestran que, frente a contextos hostiles, muchos estudiantes optaron por la autorrestricción y el ocultamiento de sus identidades, como mecanismos para evitar el rechazo social. El miedo a la discriminación los llevó a vivir su orientación sexual o identidad de género en secreto, lo que generaba una constante sensación de inseguridad: “Nunca estaba tranquila, como si fuera Hannah Montana... tengo un secreto y nadie lo puede saber” (Nebulosa).

Sin embargo, en contraposición al ocultamiento, surgieron también formas de resistencia basadas en el apoyo mutuo entre pares LGBTIQ+. Las redes de contención creadas entre pares se constituyeron como espacios seguros donde podían compartir experiencias y acompañarse en situaciones de discriminación.

Otra consecuencia destacada fue el rol de los estudiantes LGBTIQ+ como educadores en diversidad sexual y de género. En ausencia de un abordaje formal por parte de la escuela, fueron los propios estudiantes quienes asumieron la tarea de sensibilizar a sus pares —en ocasiones incluso a los docentes—, motivados por la necesidad de hacer visibles sus realidades y generar transformaciones en sus relaciones escolares.

Finalmente, los relatos subrayan el aprendizaje autodidacta en temáticas LGBTIQ+, adquirido a través de internet, redes sociales u otros espacios no formales. Este aprendizaje suplía la carencia de información en la escuela y se compartía colectivamente entre los mismos estudiantes: “Buscábamos información por internet y entre nosotros nos íbamos explicando” (Cometa).

Cartografía social: análisis del contexto material

El análisis de las cartografías elaboradas por los participantes evidenció que la percepción de seguridad y exclusión también se vinculaba con fuerza a los espacios físicos de la escuela. Espacios abiertos como patios y comedores se describieron de manera reiterada como lugares inseguros, pues

los asociaban con una sensación de vulnerabilidad derivada de la mayor exposición social. En estos se concentraban rumores, burlas o situaciones de hostigamiento, lo que llevó a que muchos estudiantes los evitaran en la medida de lo posible.

En contraste, los espacios cerrados se vincularon a una mayor sensación de resguardo. Las salas de clases, por ejemplo, eran percibidas como lugares neutrales, donde el foco estaba puesto en lo académico, más que en las identidades de los estudiantes. Un espacio especialmente problemático fueron los baños, descritos como hostiles, particularmente para estudiantes trans, esto debido a su asociación con la genitalidad y la construcción binaria del género, así como con la disforia y las expectativas sociales sobre sus corporalidades, lo que los convertía en una fuente significativa de malestar.

Las oficinas de psicólogos y autoridades aparecieron en los relatos asociadas más a la disciplina que a la contención. Los participantes señalaron que eran percibidas como lugares de sanción, donde se corregían conductas consideradas inapropiadas, más que espacios de apoyo psicosocial. De este modo, los espacios institucionales reforzaban la lógica de control antes que la de cuidado.

Discusiones y conclusiones

La discusión se organiza en torno a dos ejes centrales: por un lado, las brechas de las actuales políticas nacionales de inclusión LGBTIQ+ y las limitaciones que impone la cultura escolar a su traducción; por otro, las necesidades y demandas expresadas por los estudiantes LGBTIQ+, que permiten comprender de manera situada los vacíos que aún persisten en materia de inclusión.

Brechas entre políticas de inclusión y cultura escolar

A pesar de los elementos de la cultura escolar que pudimos identificar como facilitadores de la traducción de las políticas nacionales de inclusión LGBTIQ+, los resultados muestran una mayor cantidad de factores que la obstaculizan. Los aspectos que caracterizan a una cultura escolar excluyente tienden a normalizar la discriminación, que se manifiesta a través de normas, discursos y

prácticas que, sin ser explícitamente homofóbicas, generan un ambiente en el que la diversidad sexual no se considera aceptable ni propicia para su expresión. Esto se evidencia en prácticas que van desde la imposición de estereotipos de género —como exigir a una estudiante trans el uso de falda para ser reconocida como mujer— hasta el trato desigual hacia expresiones de afecto. Mientras que las parejas heterosexuales podían manifestar públicamente su afecto sin sanción, las parejas LGBTIQ+ eran reprimidas. Estas dinámicas reproducen la heterosexualidad como norma y consolidan un clima escolar que obstaculiza la traducción de las políticas y evidencia las brechas de lineamientos específicos que garanticen prácticas inclusivas sostenidas.

Otro factor relevante es la influencia de la religión en la identidad institucional, que emerge como un obstáculo para el diálogo en torno a la inclusión y se puede vincular al contexto situado y profesional (Braun et al., 2011, como se citó en Scanlon et al., 2023). Al definir qué valores son legítimos, la religión condiciona la cultura escolar y restringe la puesta en acto de dichas políticas inclusivas, asociando la diversidad sexual con categorías morales. A ello se suma la autonomía docente restringida, que forma parte del contexto profesional y limita la capacidad de los profesores para abordar temáticas de diversidad sexual y de género. Si bien algunos docentes expresan disposición individual hacia la inclusión, su accionar se encuentra condicionado por presiones institucionales y expectativas externas, generalmente impuestas por los apoderados, lo que reduce las posibilidades de que las políticas se traduzcan en experiencias educativas inclusivas y sostenidas.

En la misma línea, la lógica clientelar (Cadena López y Ramos Luna, 2016) identificada en los establecimientos otorga a los apoderados un rol decisivo en la definición de contenidos, lo que sitúa al rendimiento académico por encima de otras dimensiones formativas. Este modelo, centrado en resultados, genera una priorización del desempeño académico en desmedro de la inclusión LGBTIQ+, al tiempo que debilita la implementación de políticas y prácticas escolares que atiendan las necesidades de esta población.

Necesidades y demandas de la población LGB-TIQ+

Los hallazgos también ponen en evidencia las necesidades no cubiertas de los estudiantes LGB-TIQ+, lo que permite comprender cómo las brechas de las políticas específicas impactan en su vida escolar. En este eje, resulta clave distinguir que las demandas expresadas por los exalumnos no solo reflejan carencias institucionales, sino también orientaciones para el diseño de políticas más efectivas.

En primer lugar, la ausencia de una Educación Sexual Integral, identificada por los participantes como una de sus principales demandas, refuerza un enfoque binario y heteronormativo. Allí donde existió alguna aproximación, los contenidos se limitaron a la prevención de infecciones de transmisión sexual y el uso de anticonceptivos, sin abordar aspectos vinculados a la diversidad sexual, las identidades de género o las relaciones afectivas.

Asimismo, los estudiantes destacaron la necesidad de contar con apoyo psicosocial pertinente. Sin embargo, los psicólogos fueron percibidos principalmente como agentes de control disciplinario, más que como figuras de acompañamiento. Al igual que los docentes, los psicólogos parecen desenvolverse con una autonomía restringida, lo que limita su capacidad de brindar un apoyo efectivo y los inserta en una lógica institucional que reproduce dinámicas normativas y excluyentes.

Los relatos también revelan cómo algunos espacios físicos de la escuela se vivieron como inseguros, en particular aquellos donde se implementaron iniciativas inclusivas sin respaldo cultural suficiente. El caso del baño mixto es ilustrativo: una medida concebida para promover la inclusión terminó convirtiéndose en un lugar de hostigamiento y violencia que perdió su propósito inicial. Este contraste se acentuó en un caso aislado de cultura escolar inclusiva, donde la medida funcionó sin problemas, mostrando que las iniciativas solo resultan efectivas en contextos en que la inclusión de la diversidad sexual y de género constituye un principio consolidado de la cultura escolar.

Frente a este escenario, los estudiantes LGB-TIQ+ desarrollaron estrategias de resistencia y apoyo mutuo, consolidando espacios de contención y educándose de manera autodidacta sobre

diversidad sexual y de género. Estas prácticas demuestran su resiliencia y muestran que, ante las brechas de las políticas y las limitaciones de la cultura escolar, los propios estudiantes se transforman en agentes activos de inclusión y cambio. No obstante, este rol no debería recaer únicamente en ellos, sino constituirse como una responsabilidad compartida entre la institución y toda la comunidad escolar.

Implicancias y conclusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la traducción de las políticas de inclusión LGBTIQ+ en las escuelas se encuentra limitada por múltiples factores estructurales y culturales, de modo que la mera existencia de normativas inclusivas no garantiza su implementación efectiva. Hoy persisten dinámicas institucionales que reproducen estereotipos y prácticas disciplinarias alineadas con visiones binarias y discriminatorias.

Este escenario no es exclusivo del contexto chileno. Según Barrientos y Lovera (2020), en América Latina y el Caribe se observan avances significativos, pero muy dispares. Algunos países han desarrollado marcos legales y curriculares inclusivos, pero en otros prevalecen vacíos normativos, resistencias conservadoras y falta de aplicación real. La tendencia general ha sido la de mostrar progresos formales acompañados de obstáculos en su implementación, lo que impacta directamente en la seguridad y el bienestar de estudiantes LGBTIQ+. Es decir, pese a los avances normativos, la distancia entre lo declarado y lo efectivamente implementado sigue reproduciendo condiciones de vulnerabilidad para la población LGBTIQ+.

Sumado a esto, estudios previos como el de Barrientos et al. (2021) ya han advertido que no basta con reconocer formalmente a la población estudiantil LGBTIQ+, sino que es necesario transformar de manera profunda las prácticas cotidianas de las comunidades educativas. Nuestros resultados coinciden con esta perspectiva, al mostrar que, aun cuando los establecimientos declaran aceptar la diversidad, las subjetividades de los estudiantes LGBTIQ+ no son plenamente consideradas, se siguen reproduciendo mecanismos de control y

prácticas disciplinarias en torno al género y la sexualidad.

En consecuencia, nuestro estudio revela que las brechas normativas, las dinámicas de convivencia escolar y las necesidades no atendidas de la población LGBTIQ+ no operan como elementos aislados, sino que se entrelazan entre sí. La falta de lineamientos específicos en materia de inclusión permite que persistan culturas escolares que legitiman prácticas excluyentes, y estas, a su vez, profundizan la distancia entre lo que las políticas establecen y lo que experimentan los estudiantes en su vida cotidiana.

De igual manera, los resultados demuestran que la cultura escolar desempeña un papel central en la traducción de políticas nacionales de inclusión, dado que las dinámicas internas de cada establecimiento —como los valores compartidos, las relaciones interpersonales y la apertura hacia la diversidad—, condicionan la forma en que estas políticas se materializan de manera coherente a la realidad de la escuela (Booth y Ainscow, 2011). Por lo tanto, para avanzar hacia políticas educativas específicas sobre inclusión LGBTIQ+ se requiere superar la lógica clientelar y la centralidad del rendimiento académico, además de replantear el rol de docentes y psicólogos, desde una formación con enfoque afirmativo y de derechos.

Para terminar, aunque existen circulares que abordan la inclusión de estudiantes LGBTIQ+, el amplio margen que dejan a la interpretación de los establecimientos genera una aplicación desigual. En este escenario, la Política Nacional de Convivencia Educativa podría constituir una herramienta más clara enfrentar la problemática, aunque sus efectos prácticos aún son inciertos. En este sentido, este estudio no se limitó a describir experiencias, sino que buscó identificar las carencias actuales de las políticas, aportando insumos que permitan diseñar lineamientos más ajustados a la realidad de la población LGBTIQ+ y evitando que las iniciativas inclusivas se mantengan superficiales o desarticuladas. Hay que subrayar que una inclusión efectiva requiere transformar tanto los marcos normativos como las culturas escolares en las que dichas normativas se traducen.

Un hallazgo adicional de este estudio es la identificación de un fenómeno generacional en el profesorado. Los participantes percibieron que docentes

más jóvenes abordan la inclusión LGBTIQ+ con mayor naturalidad, lo que constituye una oportunidad que futuras investigaciones podrían profundizar en términos de formación inicial docente y la posibilidad de impulsar transformaciones culturales a largo plazo.

Referencias

- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Traducción de la política educativa. El caso de la nueva educación pública. *Athenea Digital*, 21(2), e2910. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>
- Barrientos, J., y Lovera, L. (2020). *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe. Panorama regional: Jóvenes LGBT+ e inclusión escolar en América Latina y el Caribe*. Documento de referencia preparado para el informe GEM 2020 América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374763>
- Barrientos, J., Rojas, M., Tabilo, I., y Bodenhofer, C. (2021). Derecho a la educación e inclusión escolar de jóvenes LGTB+ en América Latina y el Caribe. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(140). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.7256>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Cadena López, A., y Ramos Luna, L.L. (2016). Modelos educativos en el ámbito público y privado desde la perspectiva de la educación comparada. *Revista Análisis Organizacional*, Número Especial, 464-504. <https://remineo.org/repositorio/rao/aonc/aoe2016.pdf>
- Castro, C., Labra, O., y Chamblas, I. (2022). Análisis de contenido temático: Una mirada a sus etapas desde Nvivo12. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinares*, 10(1). <http://doi.org/10.18848/2474-6029/CGP/v10i01/143-158>
- Creswell, J.W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Galaz Valderrama, C., Sepúlveda Galeas, M., Poblete Melis, R., Troncoso Pérez, L., y Morrison Jara, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 17(1), 6-16. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1165>
- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia 183. Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva*, 147-168. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Inostroza, F.A. (2022). Traducciones de las educadoras diferenciales en torno a las políticas de inclusión escolar en el mercado educativo chileno. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1219>
- Mardones Leiva, K., Apablaza Santis, M., y Vaccari Jiménez, P. (2020). Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 399-411. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399>
- Millán La Rivera, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra, R., y Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- Ministerio de Educación (24 de marzo de 2021). Decreto 40 de 2021. Por medio del cual se modifica el Decreto N° 548, de 1988, del Ministerio de Educación, que aprueba normas para la planta física de los locales educacionales que establecen las exigencias mínimas que deben cumplir los establecimientos reconocidos como cooperadores de la función educacional del Estado, según el nivel y modalidad de la enseñanza que imparten. <https://bcn.cl/3lkw3>
- Ministerio de Educación. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>
- Moreno Vargas, S.P., y Santibáñez Bravo, M.A. (2021). Educación sexual en América Latina: Una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 57-77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh). (2024). *XXII. Informe anual de derechos humanos de la diversidad sexual y de género en Chile (Hechos 2023)*. <https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2024/03/XXII.-Informe-Anual-de-DDHH-Diversidad-Sexual-y-de-Genero-2023-Movilh.pdf>
- Ospina Mesa, C.A., Montoya Arango, V., y Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 44, 15-34. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Scanlon, D., MacPhail, A., & Calderón, A. (2023). A configurational viewpoint of the complexity of policy enactment: An opportunity for agonistic dialogue? *The Curriculum Journal*, 34(2), 265-283. <https://doi.org/10.1002/curj.179>
- Superintendencia de Educación. (2021). *Circular 812*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/REXN0812_CIRCULARTRNS.pdf
- Superintendencia de Educación. (2022). *Circular 707*. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/12/Circular-No-Discriminacion-Version-Final-de-lectura.pdf>

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2025

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2025