

TRAZANDO LA RUTA HACIA LA INCLUSION: DESAFIOS EDUCATIVOS PARA IDENTIDADES DE GENERO Y SEXUALES EN LICEO ABATE MOLINA – TALCA^{1 2}

OUTLINING THE ROUTE TOWARDS INCLUSION: EDUCATIONAL CHALLENGES FOR GENDER AND SEXUAL IDENTITIES IN LICEO ABATE MOLINA – TALCA

*Lainer Ignacio Fuentes-Pedrero
Profesor de Inglés, Liceo Abate Molina – Talca
Magíster en Política y Gestión Educacional
Talca, Chile*

*lainer.fuentes@gmail.com
ORCID: [0009-0005-7543-2371](https://orcid.org/0009-0005-7543-2371)*

Resumen: Este artículo presenta parte de los resultados de un estudio cuyo objetivo general fue evaluar la integración de los conceptos de identidades de género y sexuales por parte del cuerpo docente del Liceo Abate Molina, considerando su conocimiento semántico, legal y práctico. Se empleó un diseño metodológico mixto de tipo positivista, mediante un cuestionario de Google Forms, respondido voluntariamente por 45 docentes de Enseñanza Media del establecimiento, incluyendo preguntas abiertas y cerradas sobre terminología, marco legal vigente, actitudes y prácticas pedagógicas. Los datos cuantitativos recibidos fueron analizados con estadística descriptiva y análisis factorial en SPSS, y los cualitativos mediante codificación temática. Los resultados post-análisis revelaron una comprensión terminológica adecuada, pero lagunas significativas en la interpretación y aplicación práctica de la normativa legal. Esto limita la incorporación de la perspectiva de género en la planificación de las clases. Como conclusión, se determinó que la categoría "preparación para la inclusión" –entendida como conocimiento y percepción de la normativa– influye significativamente en las actitudes docentes hacia la diversidad de género y sexual. El nivel actual de capacitación tiene un impacto limitado, subrayando la necesidad de fortalecer programas de formación continua centrados en el aspecto legal y su traducción a prácticas educativas.

¹ El siguiente artículo informa los resultados de Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Política y Gestión Educacional del autor.

² La traducción al idioma portugués para el resumen de este artículo fue redactada con apoyo editorial de herramientas de inteligencia artificial generativa (ChatGPT, OpenAI), empleadas exclusivamente para corroborar coherencia gramatical y organización estructural. Todo el contenido, análisis e interpretación provienen del trabajo original del autor, quien asume completa responsabilidad sobre su integridad, originalidad y exactitud.

Palabras clave: identidad de género, diversidad sexual, marco legal, formación docente.

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados de um estudo maior cujo objetivo geral foi avaliar a integração dos conceitos de identidades de gênero e sexuais pelo corpo docente do Liceo Abate Molina, considerando seu conhecimento semântico, legal e prático. Foi utilizado um desenho metodológico misto positivista, por meio de um questionário no Google Forms, respondido voluntariamente por 45 docentes do Ensino médio da instituição, incluindo perguntas abertas e fechadas sobre terminologia, marco legal vigente, atitudes e práticas pedagógicas. Os dados quantitativos recebidos foram analisados com estatística descritiva e análise fatorial no SPSS, e os qualitativos por meio de codificação temática. Os resultados pós-análise revelaram uma compreensão terminológica adequada, mas lacunas significativas na interpretação e aplicação prática da normativa legal. Isto limita a incorporação da perspectiva de gênero no planejamento das aulas. Como conclusão, determinou-se que a categoria "preparação para a inclusão" – entendida como conhecimento e percepção da normativa – influencia significativamente as atitudes docentes face à diversidade de gênero e sexual. O nível atual de capacitação tem um impacto limitado, sublinhando a necessidade de fortalecer programas de formação contínua centrados no aspecto legal e na sua tradução em práticas educativas.

Palavras-chave: identidade de gênero, diversidade sexual, marco legal, formação docente.

Abstract: This article reports part of the findings from a larger study whose main objective was to evaluate the integration of the concepts of gender and sexual identities by the teaching staff of the Abate Molina High School, considering their semantic, legal, and practical knowledge. A positivist mixed methodological design was used, via a Google Forms questionnaire, voluntarily answered by 45 high school teachers from the institution, including open and closed questions on terminology, current legal framework, attitudes, and pedagogical practices. The quantitative data received were analyzed with descriptive statistics and factor analysis in SPSS, and the qualitative data through thematic coding. The post-analysis results revealed adequate terminological understanding but significant gaps in the interpretation and practical application of legal regulations. This limits the incorporation of the gender perspective in lesson planning. In conclusion, it was determined that the category "preparedness for inclusion"—understood as knowledge and perception of regulations—significantly influences teacher attitudes toward gender and sexual diversity. The current level of training has a limited impact, underscoring the need to strengthen continuous training programs focused on the legal aspect and its translation into educational practices.

Keywords: gender identity, sexual diversity, legal framework, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de las identidades de género y sexuales en los espacios educativos ha emergido como un imperativo ético, pedagógico y legal en los sistemas escolares contemporáneos. En particular, el sistema educativo chileno ha incorporado progresivamente normativas orientadas a proteger los derechos de las personas LGBTIQANB+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, queer, asexuales, no binaries y otrxs) como la Ley N°20.609 contra la Discriminación (2012) y la Ley N°21.120 sobre Identidad de Género (2018). Estas regulaciones suponen una transformación en los marcos de actuación de los establecimientos escolares, exigiendo prácticas pedagógicas que promuevan el respeto por la diversidad y la equidad. Sin embargo, el tránsito desde el mandato normativo hacia su implementación efectiva depende, en gran medida, del conocimiento, las actitudes y las prácticas del cuerpo docente.

Diversas investigaciones han evidenciado que los prejuicios, la desinformación y la falta de formación específica en temáticas de género y sexualidad constituyen barreras persistentes en la construcción de entornos escolares seguros y respetuosos para todas las identidades (Butler, 1990; Connell, 2002; Kosciw et al., 2016). La situación se vuelve especialmente crítica en contextos donde persisten esquemas tradicionales de comprensión del género, o donde las políticas escolares aún no han sido plenamente alineadas con el enfoque de derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). En este marco, el estudio de las condiciones locales adquiere particular relevancia, pues permite identificar tanto los puntos débiles como las posibilidades de transformación pedagógica.

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el Liceo Abate Molina de Talca, uno de los establecimientos educacionales más antiguos de Chile, actualmente de dependencia municipal. El estudio indaga en el nivel de conocimiento, las percepciones y las prácticas docentes en relación con las identidades antes mencionadas, con especial atención al grado de apropiación del marco normativo vigente y su vinculación con los Estándares de Desempeño Docente definidos en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2021b).

REFERENTES TEÓRICOS

La construcción de una educación inclusiva en relación con las identidades de género y sexuales requiere una base conceptual sólida que permita diferenciar, comprender y aplicar adecuadamente nociones clave como sexo, género, identidad de género, orientación sexual, expresión de género, entre otras. En este estudio, se adopta una mirada interdisciplinaria que combina aportes de las ciencias sociales, los estudios de género, los derechos humanos y la política educativa, con el objetivo de problematizar las prácticas escolares desde una perspectiva crítica y transformadora.

La distinción entre sexo, género y sexualidad constituye el punto de partida del marco conceptual. Mientras el sexo remite a características biológicas y anatómicas asignadas al nacer (Corte Interamericana de Derechos Humanos Corte Interamericana

de Derechos Humanos, 2017) el género es entendido como una construcción sociocultural basada en roles, normas y expectativas atribuidas a las personas según su sexo asignado (Butler, 1990; Connell, 2002). La sexualidad, por su parte, es abordada desde la definición integradora de la Organización Mundial de la Salud (2006) que reconoce en ella dimensiones biológicas, psicológicas y sociales.

Asimismo, la identidad de género se define como la vivencia interna y personal del género, que puede o no corresponder con el sexo asignado al nacer (Comisión Internacional de Juristas, 2006; Ley N°21.120, 2018), mientras que la identidad sexual remite a la autopercepción en relación con la orientación sexual (Kimmel, 2007; Schaefer, 2010). Ambas se vinculan con la expresión de género, es decir, la forma en que las personas comunican socialmente su identidad mediante el lenguaje, la apariencia, la voz o el comportamiento, así como códigos de vestimenta (Serrano, 2016). Del mismo modo, el concepto de diversidad sexual engloba las múltiples maneras en que las personas experimentan y viven su sexualidad, identidad y expresión de género (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2012).

Ahora bien, la inclusión educativa es comprendida como un proceso orientado a eliminar barreras al aprendizaje y la participación de todo el estudiantado (Booth y Ainscow, 2002) y no sólo como una estrategia para ciertos grupos vulnerables. Este enfoque exige el reconocimiento de la diversidad como un valor pedagógico, y no como un obstáculo. El enfoque de género, en este sentido, permite visibilizar y corregir las desigualdades históricas entre hombres, mujeres y personas de género no binario, integrando estas diferencias en el diseño y evaluación de políticas educativas (Mineduc, 2017).

En el plano jurídico, el estudio se apoya en normativas internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948), los Principios de Yogyakarta (Comisión Internacional de Juristas, 2006) y la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989) así como en cuerpos normativos nacionales como la Ley N°20.609 Contra la Discriminación (2012) la Ley N°21.120 sobre Identidad de Género (2018) y circulares del Ministerio de Educación relativas a la protección de derechos en el contexto escolar (Mineduc, 2021a). Estas disposiciones legales establecen obligaciones claras para los sistemas educativos en cuanto a garantizar condiciones de equidad, respeto y protección para todas las personas, independientemente de su identidad de género u orientación sexual.

Finalmente, los Estándares de la Profesión Docente en el Marco para la Buena Enseñanza en Chile (Mineduc, 2021b) proporcionan lineamientos específicos para la práctica profesional docente, incluyendo el reconocimiento y valoración de la diversidad y la implementación de prácticas inclusivas. Sin perjuicio de lo anterior, Astudillo y Faúndez (2021) señalan que, dentro del currículo de formación inicial docente en Chile, la formación en estas temáticas es prácticamente inexistente, indicando que “sistemáticamente, los entrevistados señalaron que la formación en temáticas de diversidad sexual y de género es inexistente dentro de su currículo de formación inicial

docente" (Astudillo y y Faúndez, 2021, p.12) Esto limita la capacidad de los docentes para abordar estas temáticas de manera efectiva.

Del mismo modo, el apoyo de la administración escolar y las políticas institucionales que promueven la inclusión pueden motivar a los docentes a implementar prácticas inclusivas. Según lo observado por Ullman (2016) los docentes con actitudes positivas hacia las diversidades de género y sexual tienden a implementar prácticas más inclusivas y a crear un entorno escolar más acogedor (Ullman, 2016) Sin embargo, Astudillo y Faúndez (2021) indican que, a pesar de las normativas y circulares, el conocimiento y aplicación de estas políticas es limitado, indicando que "llama la atención el desconocimiento u omisión respecto a los puntos establecidos en las circulares y orientaciones de la Superintendencia de Educación y el Ministerio de Educación que regulan esta cuestión" (Astudillo y Faúndez, 2021, p.16)

En vista de lo anterior, las preguntas de investigación planteadas son las siguientes: ¿Aplica el cuerpo docente del Liceo Abate Molina lo observado en los Estándares de Desempeño Docente con respecto a las identidades de género y sexuales? ¿Cuenta este cuerpo docente con las suficientes capacitaciones y materiales para integrar a dichas identidades en su práctica de aula? Por tanto, el objetivo para esta investigación implica evaluar el acervo terminológico y práctico por parte del cuerpo docente del Liceo Abate Molina de Talca, analizando además su alineación con las leyes y normativas vigentes.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque mixto de tipo positivista, con el propósito de indagar en las percepciones, conocimientos y prácticas del cuerpo docente respecto a las identidades de género y sexual, así como su relación con el marco normativo vigente. La decisión de utilizar este enfoque se basa en lo expuesto por Bryman (2012) al indicar que la investigación cuantitativa y cualitativa podrían combinarse para triangular los hallazgos a fin de que puedan corroborarse mutuamente. Asimismo, Tashakkori y Teddlie (2003) argumentan que la combinación de enfoques puede proporcionar una utilización más completa y sinérgica de los datos recolectados. Esta aproximación metodológica permitió captar la complejidad del fenómeno estudiado desde una perspectiva contextualizada, considerando tanto las dimensiones conceptuales como las subjetivas y prácticas que lo constituyen.

El estudio se desarrolló en el Liceo Abate Molina de Talca, establecimiento de dependencia municipal, con una larga tradición en la región del Maule. La unidad de análisis estuvo conformada por docentes de enseñanza media, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, basado en criterios de inclusión definidos por el rol docente y la disposición voluntaria a participar. Del mismo modo, y para mitigar posibles sesgos, se garantizó el anonimato y la confidencialidad de todos los participantes para fomentar respuestas honestas y sinceras. La muestra consideró la diversidad en términos de género, antigüedad laboral, tipo de contrato y formación académica, incluyendo a docentes con y sin perfeccionamiento en temáticas de género.

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado autoadministrado, diseñado *ad hoc* mediante la plataforma Google Forms y aplicado de manera anónima. El cuestionario contempló preguntas abiertas y cerradas, distribuidas en cinco secciones: (1) conocimientos terminológicos, con preguntas como: ¿Cómo percibe usted su nivel de conocimiento con respecto a los siguientes conceptos? (Expresión de género); (2) conocimiento del marco legal vigente, con preguntas como: ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre la Circular Derecho a la Identidad de Género de la niñez en el ámbito educativo?; (3) actitudes personales y prácticas pedagógicas, con afirmaciones basadas en frecuencia, como: Utilizo un lenguaje respetuoso e inclusivo con las diferentes identidades de género, no soy peyorativa(o) ni ofensiva(o) hacia personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQANB+; (4) percepción sobre la institucionalidad escolar y local; y (5) disposición hacia la capacitación profesional, con preguntas como: ¿Considera usted que una capacitación sobre las temáticas mencionadas beneficiaría sus prácticas docentes? Las preguntas cerradas fueron formuladas bajo una escala de valoración tipo Likert, mientras que las abiertas permitieron una exploración más profunda de las percepciones docentes.

Para asegurar la validez de contenido del instrumento, este fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, que incluyó a tres profesionales con experiencia reconocida en temáticas de género y educación. Las observaciones realizadas por estos expertos permitieron ajustes en la redacción, pertinencia y coherencia interna de los ítems.

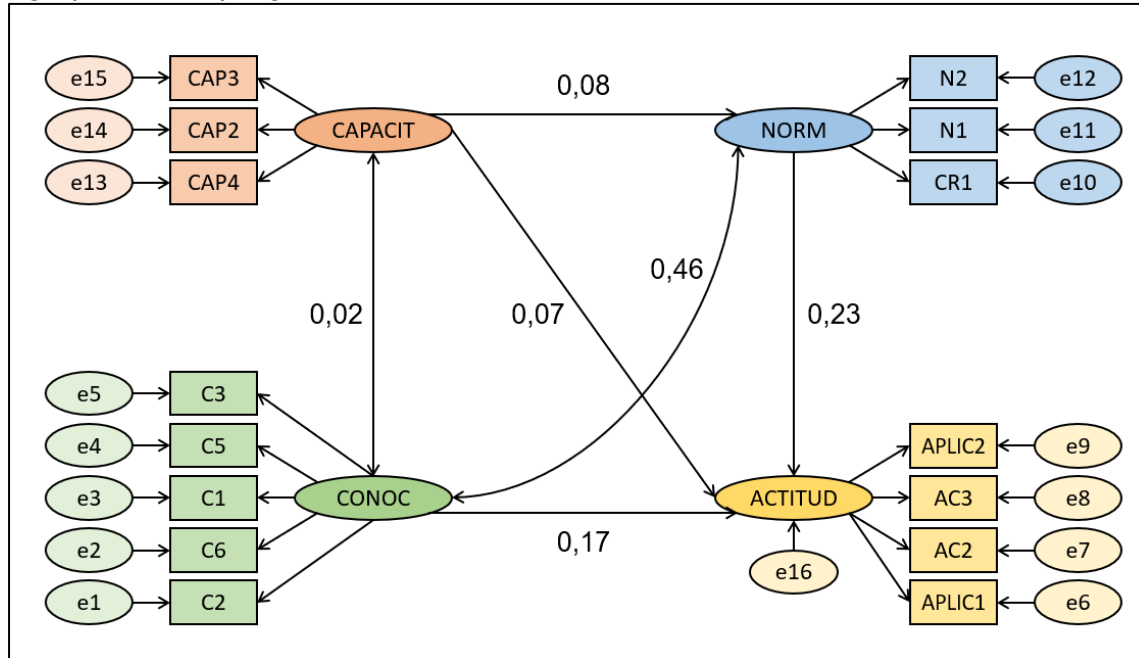
El análisis de los datos se desarrolló en dos niveles. En primer lugar, se realizó una sistematización cualitativa de las respuestas abiertas, identificando categorías emergentes y patrones de sentido mediante codificación abierta y axial. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis estadístico exploratorio sobre las respuestas cerradas, utilizando medidas de tendencia central y un análisis factorial de variables latentes, con el fin de detectar asociaciones entre conocimientos, actitudes y prácticas docentes. Esta etapa se llevó a cabo utilizando el software SPSS Statistics, Versión 23.0. La triangulación de los datos obtenidos permitió fortalecer la consistencia interpretativa de los hallazgos y ofrecer una visión más integral del fenómeno estudiado.

Finalmente, con el fin de resguardar los principios éticos necesarios, se garantizó la voluntariedad, anonimato y confidencialidad de las respuestas entregadas por el cuerpo docente.

RESULTADOS

El análisis de los datos recolectados permitió identificar cuatro ejes principales: Nivel de conocimiento conceptual sobre género y sexualidad (CONOC); Apropiación del marco legal vigente (NORM); Actitudes y prácticas docentes en el aula (ACTITUD); y Percepción sobre el rol institucional en la inclusión de identidades de género y sexual (CAPACIT) Los hallazgos muestran una distancia entre la comprensión terminológica y la aplicación normativa y pedagógica efectiva.

Figura 1.
Agrupación de preguntas en variables latentes e interrelación



Fuente: Elaboración propia

Conocimiento conceptual (CONOC)

Los resultados indican que una mayoría del profesorado encuestado declara tener un nivel aceptable de comprensión de conceptos como género, identidad de género, expresión de género, identidad sexual y diversidad sexual. No obstante, esta comprensión parece sustentarse más en experiencias personales o conocimiento general que en una formación profesional estructurada. En apoyo a esta observación, un docente encuestado afirmó que “No todos los docentes llevan a la práctica acciones constantes que permita (sic) respetar la identidad de género y eliminar sesgos” Los conceptos que generan mayor inseguridad o ambigüedad son los relativos a la comunidad LGBTIQANB+ y a las distinciones finas entre identidad y expresión de género.

Conocimiento del marco legal (NORM)

En contraste con el eje anterior, el nivel de conocimiento respecto a la legislación vigente, incluyendo la Ley N°20.609 (2012) Ley N°21.120 (2018) y las Circulares N°812 y N°707 del Ministerio de Educación (Mineduc, 2021a; 2022) es bajo o superficial en la mayoría del profesorado. Si bien algunos docentes reconocen haber escuchado sobre estas normativas, pocos pueden describir su contenido con claridad o relacionarlas con su quehacer pedagógico. Esta debilidad se traduce en una limitada capacidad de aplicar estos instrumentos legales de forma intencionada en el aula o en la convivencia escolar. Dicho desconocimiento no se extiende únicamente a leyes emanadas por el Ministerio de Educación. Para muestra, un docente encuestado, al momento de referirse a un artículo presente en el Perfil Docente del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento afirma: “Desconozco el artículo, por ende, no sé si lo practico o cumplo”

Actitudes y prácticas docentes (ACTITUD)

En relación con las actitudes personales, la mayoría del profesorado manifiesta disposición positiva hacia la inclusión de identidades de género y sexual en el contexto educativo. Se observa un compromiso declarado con el respeto y la no discriminación, así como una valoración general de la diversidad. Dos docentes encuestados reportan: “Mi trato es respetuoso con todos, y no es por qué lo diga un artículo, es por humanidad y por esencia” y “Reconozco diferencias entre los estudiantes. Pero la cantidad de alumnos (as) y el tiempo impiden, a veces, su consideración”, respectivamente. Sin embargo, al explorar la dimensión práctica, esta motivación no siempre se traduce en acciones pedagógicas concretas. Por ejemplo, son pocos los docentes que incorporan sistemáticamente materiales libres de sesgos de género, o que diseñan actividades específicas para abordar la temática con el estudiantado. Además, existe cierta inseguridad para actuar frente a situaciones de discriminación, lo que refleja una falta de herramientas pedagógicas y formativas. Con respecto a ello, un docente encuestado indica que “No (se) realiza actividades para tener conocimiento en el tema”

Percepción institucional y disposición a la capacitación (CAPACIT)

Respecto al entorno institucional, el cuerpo docente encuestado percibe que el establecimiento ha hecho esfuerzos parciales por fomentar una cultura inclusiva, pero consideran que las políticas locales y los protocolos son poco conocidos o mal difundidos. Algunos mencionan la existencia de un protocolo de reconocimiento para estudiantes trans, pero señalan que su aplicación no ha sido sistemática. En este contexto, el profesorado expresó un alto nivel de interés en recibir capacitación específica sobre estas temáticas, tanto para mejorar sus prácticas como para contribuir a una convivencia más respetuosa entre el estudiantado. Es menester mencionar que, al momento de manifestar su preferencia ante la eventualidad de participar en una capacitación concerniente a esta temática, un 82.2% del cuerpo docente encuestado indicó que participaría de dicha instancia. Este interés se justifica no sólo por la necesidad de actualización, sino también por el reconocimiento de la complejidad y sensibilidad de la temática.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación revelan una serie de tensiones entre el conocimiento declarativo del profesorado sobre identidades de género y sexual y su aplicación efectiva en la práctica docente. Esta brecha no es excepcional ni local, sino que responde a una problemática ampliamente documentada en el ámbito educativo latinoamericano (Duk y Murillo, 2016; Kosciw et al., 2016) donde la inclusión de la diversidad sexo-genérica en las escuelas avanza de manera desigual y fragmentada.

El hallazgo de que el cuerpo docente posee una comprensión aceptable de los conceptos clave en materia de género y sexualidad, pero un conocimiento insuficiente de la legislación vigente pone de relieve una desconexión crítica entre el saber conceptual y el saber normativo. Esta distancia evidencia una falla estructural en la formación inicial y continua del profesorado, lo que coincide con lo advertido por estudios previos que identifican vacíos formativos en currículos universitarios y políticas ministeriales (Booth y

Ainscow 2002). Tal vacío obstaculiza la apropiación del enfoque de género como dimensión transversal de la práctica pedagógica.

Asimismo, la actitud declarada de respeto y disposición a la inclusión, si bien positiva, no garantiza por sí sola un cambio real en las prácticas de aula. Butler (1990) plantea que el género no es un atributo fijo, sino una práctica dinámica; en este sentido, el actuar docente frente a la diversidad debe ser comprendido no sólo como una disposición individual, sino como un acto que requiere de herramientas, estructuras institucionales y marcos de apoyo. La falta de acciones pedagógicas sistemáticas, como el uso de lenguaje inclusivo o la integración de contenidos libres de sesgo, sugiere que la voluntad de inclusión se ve frecuentemente limitada por la falta de recursos prácticos y acompañamiento institucional.

Un aspecto relevante identificado en esta investigación es la percepción generalizada en el profesorado del establecimiento es que éste ha avanzado de forma limitada en la implementación de políticas inclusivas. Aunque se reconoce la existencia de protocolos orientados al respeto por la identidad de género (como el reconocimiento a estudiantes trans) su baja difusión y escasa aplicabilidad práctica demuestran que la mera existencia normativa no implica un cambio cultural efectivo. Este fenómeno fue descrito por Connell (2002) como una forma de “inclusión débil”, donde los discursos institucionales no se traducen en transformaciones profundas en las relaciones pedagógicas ni en la organización escolar.

Por otra parte, el alto nivel de interés manifestado por el profesorado en recibir capacitación específica sobre estas temáticas representa una oportunidad concreta para el desarrollo de una política educativa transformadora. Esta disposición refuerza la importancia de diseñar programas de formación continua situados en el contexto escolar, con énfasis en la resolución de dilemas éticos, estrategias pedagógicas, aplicación normativa y acompañamiento institucional. Esto es coherente con el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021) que establece como estándar el reconocimiento y la valoración activa de la diversidad como una dimensión fundamental del quehacer docente.

En conjunto, estos hallazgos refuerzan la necesidad de superar una visión puramente normativa de la inclusión para avanzar hacia una pedagogía crítica de la diversidad, que reconozca las relaciones de poder, desnaturalice los binarismos de género y habilite transformaciones estructurales en las escuelas. Una comprensión profunda del género como estructura social (Connell, 2002) y como categoría analítica (Scott, 1986), no sólo en términos individuales, sino también institucionales, es fundamental para este tránsito.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que, en el contexto del Liceo Abate Molina de Talca, existe una disposición favorable del cuerpo docente hacia la inclusión de identidades de género y sexual en el ámbito educativo, pero esta actitud se ve limitada por carencias estructurales en conocimiento normativo, formación específica y apoyo institucional. Si bien un porcentaje de los docentes declara comprender los conceptos asociados a género y sexualidad, la apropiación del marco legal vigente (fundamental para el ejercicio de una docencia comprometida con los derechos humanos) es considerado insuficiente. Esta distancia entre saber conceptual y praxis normativa constituye una barrera significativa para la consolidación de entornos escolares inclusivos.

Asimismo, la escasez de prácticas pedagógicas activas en torno a la inclusión sexo-genérica evidencia la necesidad de avanzar más allá de la sensibilización, hacia una transformación intencionada de las estrategias didácticas, los materiales educativos y las interacciones cotidianas en el aula. La poca claridad de los protocolos institucionales presentes en el establecimiento, sumada a una difusión limitada de los que ya existen, debilita la capacidad de respuesta del establecimiento ante situaciones de discriminación o invisibilización. En este marco, se propone una serie de recomendaciones de política y gestión educativa, organizadas por niveles de acción:

1. Nivel nacional

- Incorporar de manera explícita contenidos sobre género, diversidad sexual e inclusión en los planes de formación inicial docente y en los estándares de acreditación universitaria.
- Fortalecer los programas de formación continua ofrecidos por el Ministerio de Educación, asegurando su pertinencia territorial, enfoque de derechos y carácter práctico.
- Actualizar los marcos normativos sectoriales para garantizar su alineación con las normativas internacionales en derechos humanos y con la realidad vivida por estudiantes LGBTIQANB+ en el sistema escolar.

2. Nivel local

- Exigir a los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) la elaboración e implementación de políticas comunales de inclusión sexo-genérica, con enfoque interseccional y participación de la comunidad escolar.
- Promover instancias de articulación entre establecimientos educacionales, organizaciones sociales, universidades y servicios públicos para compartir buenas prácticas y generar redes de apoyo técnico y pedagógico.

3. Nivel institucional

- Diseñar y ejecutar planes de capacitación docente internos que aborden temáticas de identidad de género, expresión de género y diversidad sexual desde una perspectiva situada y transversal.

- Revisar los reglamentos internos, planes de formación ciudadana y Proyectos Educativos Institucionales (PEI), incorporando explícitamente la dimensión de género y la protección de las identidades no normativas.
- Establecer protocolos claros de actuación frente a casos de discriminación, acoso o violencia por razones de género u orientación sexual, asegurando su difusión efectiva entre el personal, el estudiantado y las familias.

AGRADECIMIENTOS

Como autor de esta investigación, agradezco al cuerpo docente del programa de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad de Talca, por el apoyo institucional brindado durante la realización de este estudio, así como al 1° Congreso de Estudiantes de Posgrado en Educación, de la Universidad de Chile, por la invitación a presentar parte de estos resultados. Igualmente, debo hacer mención al compromiso del cuerpo docente del Liceo Abate Molina de Talca, que colaboró de manera entusiasta con el instrumento evaluativo, permitiendo materializar esta investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Astudillo, P., y Faúndez, R. (2021). Una aceptación silenciosa: Actitudes de profesores en torno a la diversidad por orientación sexual, identidad y expresión de género (OSIEG) en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(142). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5907/2723>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Comisión Internacional de Juristas. (2007). *Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*. https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf
- Connell, R. W. (2002). *Gender*. Polity.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (2012). *Guía para la acción pública contra la homofobia*. CONAPRED. https://www.conapred.org.mx/wp-content/uploads/2022/07/ContralaHomofobia_2012_Ax.pdf

- Corte Interamericana de Derechos Humanos. (2017). *Identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo. Opinión consultiva OC-24/17 de 24 de noviembre de 2017* (Serie A No. 24). https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_24_esp.pdf
- Duk, C., y Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Human Rights Campaign. (s. f.). *Sexual orientation and gender identity definitions*. <https://www.hrc.org/resources/sexual-orientation-and-gender-identity-terminology-and-definitions>
- Kimmel, M. (2007). *The gendered society* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Kosciw, J., Greytak, E., Zongrone, A., Clark, C., y Truong, N. (2016). *The 2015 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer youth in our nation's schools*. GLSEN.
- Ley N.º 20.609. (2012). *Establece medidas contra la discriminación*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>
- Ley N.º 21.120. (2018). *Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>
- Ministerio de Educación. (2017). *Manual de lenguaje inclusivo no sexista*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021a). *Circular N.º 812: Recomendaciones para la implementación de políticas inclusivas*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/REXN0812_CIRCULARTRNS.pdf
- Ministerio de Educación. (2021b). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Circular N.º 707: Lineamientos para la creación de políticas internas inclusivas*. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/infografia-circular-707/>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc_SP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002*. https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2009/defining_sexual_health.pdf

- Schaefer, R. (2010). *Sociology: A brief introduction* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Scott, J. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075.
- Serrano, J. (2016). *Outspoken: A decade of transgender activism and trans feminism*. Switch Hitter Press.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.
- Ullman, J. (2016). Teacher positivity towards gender diversity: Exploring relationships and school outcomes for transgender and gender-diverse students. *Sex Education*, 17(3), 276–289. <https://doi.org/10.1080/14681811.2016.1273104>