REVISTA CASTALIA 46 | PRIMER SEMESTRE 2026 | pp. 241-256
ISSN: 0719-8051. https://revistas.academia.cl/index.php/castalia/index

Psicología educacional y gestión de la educación sexual integral en comunidades educativas: tensiones y desafíos desde la política nacional de convivencia educativa

Byron Bustamante-Palma[1]
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

Claudio Reyes-Durán[2]
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Alejandra Crocco-Valdivia[3]
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

RESUMEN

El siguiente ensayo explora y analiza con un enfoque crítico el rol de la psicología educacional en la gestión de la educación sexual integral (ESI) bajo las directrices de la Política Nacional de Convivencia Educativa en Chile. Se problematiza cómo la ausencia de una legislación unificada sobre ESI ha propiciado un escenario difuso vinculado a normativas como la Circular N° 812 sobre inclusión y un blindaje administrativo dentro de las comunidades escolares, caracterizado por una respuesta burocrática centrada en el cumplimiento de protocolos estandarizados. Este fenómeno técnico genera una pedagogía de la crueldad que invisibiliza las realidades relacionales de los estudiantes, lo que afecta directamente a las disidencias sexuales y las identidades neurodivergentes ante desafíos como el consumo digital informal de pornografía. Frente a esta desensibilización institucional, se propone resignificar la praxis de la psicóloga o el psicólogo educacional bajo la figura del amigo crítico. Esta perspectiva ético-política busca trascender la mera administración tecnocrática situando el quehacer profesional en el andamiaje del cuidado relacional, el reconocimiento de las subjetividades y la construcción de una auténtica justicia educativa en los entornos escolares.

Palabras clave: Psicología educacional, Educación sexual integral, Convivencia escolar, Neurodivergencia.

[1] Licenciado en Psicología. Correo electrónico: byron.bustamante@academia.cl. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0892-8117
[2] Magíster en Educación. Correo electrónico: clreyesd@alumnos.uahurtado.cl. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1076-6095
[3] Doctora en Psicología. Correo electrónico: alejandra.crocco@academia.cl. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7817-0662

REVISTA CASTALIA 46 | PRIMER SEMESTRE 2026 | pp. 241-256
ISSN: 0719-8051. https://revistas.academia.cl/index.php/castalia/index

Educational Psychology and the Governance of Comprehensive Sexuality Education in Educational Communities: Tensions and Challenges within the Framework of the National School Coexistence Policy

ABSTRACT

This essay explores and analyzes from a critical lens the role of educational psychology in the management of Comprehensive Sexuality Education (CSE) under the guidelines of the National School Coexistence Policy in Chile. It problematizes how the absence of unified legislation on CSE has led to a diffuse scenario linked to regulations such as circular No. 812 on inclusion, and an administrative shielding within school communities, characterized by a bureaucratic response focused on compliance with standardized protocols. This technical phenomenon generates a pedagogy of cruelty that renders students' relational realities invisible, directly affecting sexual dissidences and neurodivergent identities when facing challenges such as informal digital pornography consumption. In response to this institutional desensitization, it proposes to resignify the educational psychologist's praxis under the figure of a critical friend. This ethical-political perspective seeks to transcend mere technocratic administration, placing professional work within the scaffolding of relational care, the recognition of subjectivities, and the construction of authentic educational justice in school environments.

Keywords: Educational psychology, Comprehensive Sexuality Education, School coexistence, Neurodivergence.

DOI: 10.25074/07198051.46.3248

CONTEXTUALIZACIÓN: FRAGMENTACIÓN NORMATIVA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

El rol de la psicología educacional, en el contexto de la Política Nacional de Convivencia Educativa y la ausencia de una ley de educación sexual integral (ESI) en Chile, debe comprenderse como una función ético-política orientada a articular procesos formativos, inclusivos y de resguardo de derechos, más allá de la mera gestión administrativa de protocolos.

En la psicología se reconocen tres grandes contextos de intervención en salud mental infanto-adolescente, a saber: los centros de salud, los centros comunitarios y los centros educativos o escuelas (Ministerio de Salud, 2017). En los últimos años, el debate en el sistema educativo chileno ha atravesado una serie de transformaciones paradigmáticas en su tránsito desde una perspectiva punitiva de la disciplina hacia un modelo formativo, basado en los derechos y el bienestar integral de las y los integrantes de la comunidad. Este enfoque es conocido como el actual Plan Nacional de Convivencia Educativa

(MINEDUC, 2024), mismo que busca instalarse en la cultura escolar a través de actividades e instancias que promuevan la buena convivencia.

Lo que antes era llamado convivencia escolar (MINEDUC, 2015) ha pasado por diversos cambios que han orientado el trabajo desde lo curricular de tal forma que su promoción pueda también darse en un contexto transversal, a través de las distintas asignaturas del plan educativo. Sin embargo, en la actualidad persiste la tensión política en la convivencia educativa entre medidas punitivas y formativas (López et al., 2018), directrices que dependen en gran medida del gobierno de turno y de su visión del sistema educativo, más que de un asunto de Estado.

Este vaivén entre lo formativo y lo punitivo condiciona las posibilidades de una intervención psicosocial real en el entorno escolar. La transformación del espacio educativo en relación con la buena convivencia y las condiciones que la promuevan para que llegue a cada uno de sus integrantes se posiciona como el principal receptor de las crisis que viven las niñeces y adolescentes, como lo mencionan Verónica López y colaboradores (2018). Las y los profesionales en las escuelas operan en una profesión de frontera, es decir, oscilan entre una interpretación difusa en lo que respecta a la salud mental en un centro educativo y cómo traducirla con praxis efectivas en el aula. Esta ausencia de delimitación normada u orientaciones empuja a la institución a importar de manera acrítica modelos biomédicos e individuales propios de los centros de salud asistenciales delegando en el psicólogo educacional un rol predominantemente clínico-terapéutico de diagnóstico y derivación (López et al., 2018). En consecuencia, este escenario no solo desatiende el potencial comunitario y preventivo de la intervención, sino que termina por debilitar y desplazar las prácticas de participación democrática y convivencia que idealmente deberían sostener a la comunidad escolar (Ascorra et al., 2016).

En este sentido, el currículum, en sus distintos instrumentos, ofrece diversas oportunidades para que, a través de su gestión, se promuevan de manera concertada aprendizajes sobre la convivencia. Estas orientaciones se han consolidado con la promulgación de la Ley Nº 21.430 (Congreso Nacional de Chile, 2022), la cual garantiza la protección integral de los derechos de las niñeces y adolescencia desde el rol del Estado y sus instituciones y la entrega de educación sobre su afectividad, sexualidad y género resguardando la autonomía progresiva en su enseñanza. No obstante, si bien en el marco normativo esta ley describe un avance importante, contiene una omisión crítica que en la actualidad es causa de debate: la ausencia de una ley de educación sexual integral (ESI) que unifique criterios y provea de seguridad jurídica a las comunidades educativas y a quienes las componen. Este vacío legal dialoga de forma directa con la vigencia de la Ley Nº 20.418, que impone un marco normativo restrictivo enfocado en la regulación de la fertilidad y limitado de manera exclusiva y obligatoria a estudiantes de enseñanza media (MINSAL, 2010) desde una mirada biologicista, higienista y fuera de un enfoque integral temprano. Tal como es señalado en esta última ley (Congreso Nacional de Chile, 2010):

> La educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo, y abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el

> grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, para que la persona decida sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, y la violencia sexual y sus consecuencias (art. 4).

En este escenario de vacío legal, la figura del o la profesional que ejerce la psicología educacional emerge como un actor/actriz político y pedagógico dentro del contexto escolar. De acuerdo con la Política Nacional de Convivencia Educativa (MINEDUC, 2024), el trabajo de la psicología educacional debe trascender la atención individual para convertirse en un articulador de climas escolares que favorezcan el desarrollo de una sexualidad responsable, la equidad de género y la prevención de la violencia. Sin embargo, la praxis diaria en las comunidades educativas revela una tensión constante al momento de abordar estos objetivos.

Por un lado, la UNESCO (2018) pone énfasis en que una ESI de calidad es esencial para la prevención de la violencia de género, así como también protocolos claros y detallados, pero los lineamientos institucionales chilenos suelen ser reactivos y limitarse solo al cumplimiento normativo administrativo, como el de la Circular N° 707 (Superintendencia de Educación, 2022) sobre aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo y la Circular N° 812, que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y estudiantes en el ámbito educacional (Superintendencia de Educación, 2021) y mandata el respeto de la identidad de género, sin una integración adecuada y profunda declarada en los proyectos educativos institucionales (PEI) de cada establecimiento educacional.

La respuesta que subsana un aspecto procedimental se ejecuta, por lo tanto, sin una discusión adecuada, crítica y proyectiva, con lo que se terminan ignorando las alertas señaladas en el análisis de la situación de la niñez y adolescencia en Chile (SITAN) de la UNICEF (2022). En este informe se explicita mediante evidencias cómo, por la falta de protección especializada ante la persistencia del binarismo de género, sus roles y la heteronorma, siguen persistiendo situaciones de violencia y vulneración a las diversidades, como es el caso de los estudiantes LGBTIQA+, en el sistema escolar.

De acuerdo a lo que ha sido señalado, a lo largo de este ensayo se sostiene que la psicología educacional debe asumir un rol ético-político en la implementación de la educación sexual integral para lograr trascender la administración burocrática de protocolos y articular prácticas formativas, inclusivas y garantes de derechos efectivas en el marco de las tensiones normativas e institucionales de la Política Nacional de Convivencia Educativa.

Según López et al. (2023), el rol de psicólogas y psicólogos en los establecimientos suele desarrollarse bajo las presiones propias de la gestión administrativa de la convivencia y del cumplimiento documental ante eventuales fiscalizaciones. Debido a esto, la tensión se profundiza en el cumplimiento efectivo en el aula y el entorno educativo de normativas como la Ley TEA (Congreso Nacional de Chile, 2023), que exige implementar ajustes

pertinentes y razonables para estudiantes neurodivergentes, quienes a menudo han sido excluidos de la educación sexual mediante lógicas de infantilización, individualización y descontextualización de sus necesidades y experiencias.

Por medio de este análisis se pretende enfatizar que el rol de la psicología educacional, entendida como una disciplina puente (Coll, 1989) en la convivencia educativa debe distanciarse de un enfoque técnico (Grundy, 1991) que limita el trabajo a un rol individualizador del problema y se circunscribe, en mayor medida, a acciones administrativas en pos de dar respuestas a protocolos estandarizados. Coll (1989) afirma que lo que caracteriza a la psicología de la educación no es la naturaleza del conocimiento que maneja, sino el hecho de aplicarlo a los fenómenos educativos. Su labor es más bien actuar como un "amigo crítico" (Rojas Fabris, 2014; Yáñez-Urbina, 2023), es decir, como una figura que permita visualizar y analizar, desde un enfoque crítico, las resistencias que persisten en las comunidades educativas en coherencia con el mandato ético legal de proteger el derecho de las y los estudiantes a una educación no sexista e inclusiva.

La convivencia educativa es un conjunto de relaciones sociales complejas que demandan una interacción permanente dentro de la comunidad educativa, es decir, de vínculos sociales que se mueven e influyen en conjunto tanto en el entorno escolar como en sus integrantes, por lo que la posibilidad de deterioro de algunas de esas relaciones siempre está latente (MINEDUC, 2024). Desde esta perspectiva, el conflicto pasa a entenderse, en su raíz, como parte de la vida social y de la convivencia que se desarrolla en distintos espacios, siendo este el caso de las escuelas y liceos. Así, la violencia o la respuesta violenta es una de las tantas manifestaciones posibles frente al conflicto o incidente que puede emerger entre personas y grupos dentro de la comunidad escolar. No obstante, desde una mirada relacional, la violencia puede entenderse como un fenómeno complejo, multifactorial, que surge a partir de un contexto e historia específicas (Yáñez-Urbina, 2023).

La Política Nacional de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2024) aboga por la implementación de un plan de gestión de la convivencia que debe fundarse en un enfoque formativo, inclusivo, participativo, territorial, ético y de derechos, y por ello debe mirarse como una política que involucra el compromiso del Estado. A esto se suma el concepto de autonomía progresiva, consagrado en la Ley N° 21.430 (Congreso Nacional de Chile, 2022) que define el rol del Estado como garante de la protección integral de los derechos de las niñeces y adolescencia, incluido en lo relativo a recibir educación sexual con enfoque en su afectividad, sexualidad y género, así como a resguardar su autonomía progresiva en la enseñanza. Esto representa un giro en la gestión de la convivencia educativa en Chile y un desafío para las comunidades educativas, ya que define que los niños, niñas y adolescentes (NNA) tienen derecho a ejercer sus derechos por sí mismos, en consonancia con la evolución de sus facultades y su madurez.

En el marco de la educación sexual integral (ESI), este principio cobra relevancia crítica, puesto que el o la estudiante deja de ser entendido/a como un objeto de cuidado de las y

los adultos para transitar a un sujeto de derecho con capacidad de decisión sobre su propio cuerpo y afectividad. En este escenario, la psicología educacional se enfoca en lo educativo desde su actuación como un garante especialista en acompañamiento para la consecución de esta autonomía. Si bien históricamente han existido valiosas experiencias formativas y de acompañamiento en instituciones educacionales, muchas de estas instancias pasaron a ser autogestionadas por las comunidades. En consecuencia, a nivel sistémico, por largo tiempo predominó un modelo de protección más bien interpretativo, donde la intervención tenía lugar principalmente ante antecedentes de vulneración; es decir, la convivencia se abordaba como un proceso más bien de orden disciplinario que desde un enfoque en medidas formativas y de acompañamiento.

CONSECUENCIA INSTITUCIONAL: PROTOCOLIZACIÓN, RESGUARDO ADMINISTRATIVO Y GESTIÓN DEL RIESGO EDUCATIVO

Si bien la actual Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) busca crear espacios más seguros, inclusivos y que fomenten el bienestar de la comunidad educativa, la traducción de esta a la práctica, como se mencionó, tropieza con la paradoja de la protocolización de las normas para que sea visible tanto en las aulas como en el resto del espacio educativo, cayendo así muchas veces en una articulación difusa, sin orientaciones claras para cada agente de la comunidad. Esta paradoja no es imprevista, sino que se enmarca dentro de una trayectoria histórica de intentos de implementación de reformas que, a pesar de los esfuerzos institucionales emprendidos para responder a las demandas de democratización, ha arrastrado tensiones estructurales, debates inconclusos y profundos silencios en la gestión del sistema escolar chileno (Bellei et al., 2010).

Lo anterior se profundiza cuando las instituciones educacionales carecen de acompañamiento técnico que permita articular la normativa de manera coherente y en concordancia con el contexto de la comunidad educativa en espacios como las aulas u otros en donde ocurre la vida escolar. En el escenario actual, el número de normativas y circulares tras diversas reformas implementadas en el sistema educacional ha dado paso a una suerte de fenómeno de hipervigilancia que, pese a buscar garantizar los espacios de resguardo afectivo, suele derivar en un blindaje institucional administrativo (López et al., 2023). Este último concepto define una lógica centrada en la defensa administrativa mediante la cual la institución escolar prioriza el cumplimiento estricto y formal de plazos, firmas y actas ante eventuales sanciones por parte de la Superintendencia de Educación.

En este sentido, la praxis de los equipos psicosociales se encuentra atrapada en una tensión permanente entre el control y el cuidado (López et al., 2023) que, siguiendo a Yáñez-Urbina (2023), desemboca en una forma de proceder limitada por dilemas organizacionales y nudos críticos que frenan la implementación efectiva de la educación sexual integral desde una mirada ampliada en el contexto educativo. Cuando las macropolíticas estatales colisionan con la cultura escolar fuertemente arraigada en los establecimientos, la educación sexual se convierte en un objeto de disputa y fricción burocrática en lugar de un proceso de acompañamiento continuo (Yáñez-Urbina, 2023).

Esta dinámica de actuación frente a las situaciones de manera reactiva transforma las circulares Nº 812 y Nº 707 en simples listados de verificación procedimental y hasta burocrática en ciertos casos. Y al operar bajo este formato, se vulnera el principio de transversalidad indispensable para el resguardo de los derechos humanos (Ronconi et al, 2023). Tal situación representa un punto de quiebre que expone la crudeza de la burocratización del afecto, como indica Segato (2018). En otras palabras, la institución actúa en un marco de desensibilizar el sufrimiento propio del tránsito de la identidad de los NNA al transformar su experiencia vital en un trámite administrativo, cuyo interés principal es eludir las fiscalizaciones estatales.

Ante este escenario, es importante reforzar la relevancia de la psicología educacional y su capacidad de lograr la vinculación de la cultura escolar en sus estamentos para propiciar la buena convivencia bajo el uso de la norma utilizándola con un fin formativo desde una mirada pedagógica y de transformación institucional (Cabrera-Fajardo, 2022) que impacte de manera positiva en el clima escolar de la comunidad.

Para lograr este tránsito desde lo reactivo hacia lo formativo, principalmente en comunidades más tradicionalistas que presentan resistencia, es importante considerar los instrumentos y herramientas otorgados por el Ministerio de Educación, que suelen ofrecer una ruta clave a ser adaptada según la realidad de cada establecimiento. En específico, nos referimos al documento que hace referencia a la orientación temática N° 3 (MINEDUC, 2023), donde se explicita que tanto la Circular N° 707 como la N° 812 no deben suponer límites o presiones administrativas, sino ser situadas como oportunidades reales desde la institución para posicionarse en la protección de sus estudiantes LGBTIQA+, de modo que la escuela sea un sitio que asegure las condiciones adecuadas para implementar una inclusión efectiva desde la dignidad.

En este contexto de transición y en el punto más álgido en que la normativa se debe reflejar en la vida escolar y su comunidad, es donde la psicología educacional asume un rol directivo e interventor, pues su tarea pasa a centrarse en conducir y asesorar a los equipos de gestión para trabajar estas directrices como oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género (MINEDUC, 2018) y vincular la convivencia a partir de una mirada pedagógica y formativa, para que el trabajo en comunidad se articule de forma tal que pueda declararse dentro del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de un establecimiento,

Bajo esta misma premisa, es pertinente pensar y promover la idea entre los profesionales de la educación de movilizar recursos financieros, aquellos dispuestos por la Subvención Escolar Preferencial (SEP), a través de una planificación estratégica y en detalle orientada a las dimensiones de Liderazgo y Gestión Pedagógica. De esta manera, la psicología educacional logrará instalar la idea de la ESI como un tema urgente que demanda atención para promover una cultura de respeto y aprendizaje, y diseñar protocolos que respondan de forma coherente a las denuncias, pero pensados en el marco de un proceso formativo

sistémico y continuo. Así se impactará la cultura escolar con un modelo fundado en la protección de los derechos de los NNA.

ESI E INCLUSIÓN DE GRUPOS MINORIZADOS: EL CASO DE LA NEURODIVERGENCIA ANTE LA LEY TEA

El problema que sitúa tensiones entre la normativa y la praxis hace que se vuelva más complejo incorporar la inclusión en el contexto de la convivencia escolar en la comunidad educativa y mantener un enfoque formativo dentro de cada procedimiento, incorporando además elementos que permitan la percepción de un entorno seguro para estudiantes que habitan esta diversidad por medio de orientaciones que guíen el trabajo docente y de cada integrante de la comunidad. El rol de la psicología educacional cumple ese factor de canalizar las normativas y proponer a la comunidad un mapa que permita promover el significado de convivir en el más amplio sentido de la palabra diversidad.

El caso de estudiantes neurodivergentes constituye un escenario especialmente relevante para esta discusión, pues permite observar cómo las tensiones entre la normativa, la inclusión y la convivencia educativa se expresan con mayor intensidad. La incorporación de este caso no pretende ampliar el objeto del ensayo, sino mostrar de manera concreta los límites que enfrenta la implementación de la educación sexual integral cuando las políticas institucionales se reducen al cumplimiento procedimental.

En efecto, uno de los principales nudos críticos repara en la implementación de la Ley TEA (Congreso Nacional de Chile, 2023) en el espacio educativo. Esta legislación mandata ajustes que son pertinentes y razonables en los espacios de convivencia para asegurar el desarrollo integral de las y los estudiantes neurodivergentes. No obstante, en el cruce entre la neurodivergencia y la ESI, las comunidades educativas suelen remitirse al checklist sin acompañamiento real para una correcta y efectiva incorporación de los estudiantes con esta condición, lo que se traduce en lógicas de profunda exclusión sutil (López et al., 2023; Yáñez-Urbina, 2023) caracterizadas por el adultocentrismo, el tradicionalismo de comunidades más rígidas, los prejuicios y la individualización de las conductas de los estudiantes autistas.

Dicha exclusión formal e institucional genera un vacío que suele ser llenado por instancias de socialización informal, es decir, que no quedan en un documento orientador conforme al contexto de la comunidad escolar, dejando así la interpretación de la normativa a sus integrantes. Junto a esto, al no existir una incorporación de la ESI en su más amplio aspecto en el aula chilena –en comparación con otros países vecinos, como es el caso de Argentina que hace unos años puso especial énfasis en su promoción–, los NNA en la realidad nacional quedan expuestos a las representaciones sexuales hegemónicas que circulan sin mediación en el entorno digital (Latorre et al., 2024).

Un ejemplo que grafica la circulación de estas representaciones sexuales es el consumo temprano e individual de pornografía en los jóvenes. De acuerdo con la evidencia empírica, esta práctica opera como un educador sexual informal que, al responder a una lógica de

consumo, tiende a normalizar e internalizar actitudes asociadas al control, la sumisión y la reproducción de violencias sexuales (Manzano Miguel, 2025). De esta forma, las conductas de dominación física y la alteración profunda de la noción del consentimiento afectivo se instalan en los esquemas cognitivos de las y los jóvenes (Manzano Miguel, 2025). Este fenómeno repercute directamente en un entorno educativo vulnerable y carente de orientaciones institucionales, donde la disposición a la interpretación individual por parte de los integrantes de las comunidades educativas profundiza y limita los intentos por sostener un entorno seguro.

En el escenario de estudiantes neurodivergentes, dicha situación se traduce en que la vulnerabilidad se duplica bajo premisas adultrocentristas que marcan un cumplimiento difuso de la normativa y permiten que la escuela despoje a estos estudiantes del derecho a recibir orientación integral sobre sus cuerpos, afectos y autonomías en relación con su identidad. Aún más complejo se torna el escenario cuando existe patologización de las manifestaciones psicosexuales naturales. La ausencia de un plan estratégico o una mala gestión desde los equipos directivos y la misma praxis de la psicología educacional que se ve limitada al cumplimiento administrativo, deja a las y los estudiantes expuestos a una serie de estímulos distorsionados en el espacio digital, sin ningún tipo de andamiaje relacional que pueda incorporar elementos formativos y significativos, además de coherentes con las y los estudiantes y su diversidad.

Desde la perspectiva de Judith Butler (2006), esta forma de trabajo institucional que dilata en una burocracia extensa la ejecución de las normativas en la praxis real del centro educativo restringe los marcos de inteligibilidad social en la escuela, es decir, limita a estudiantes neurodivergentes a que expresen su identidad fuera de los moldes de la normalidad estadística. De esta manera, la institución termina por acentuar y profundizar lo que Butler (2006) plantea como vidas invisibles, existencias desprovistas de reconocimiento político, contención relacional y autonomía corporal. Frente a dicho escenario, para implementar una ESI en la cultura escolar de forma efectiva es necesario que ese tránsito cuente con evidencia científica indispensable que permita dotar de herramientas y estrategias a la diversidad de estudiantes, bajo un criterio crítico y reflexivo que les permita tomar decisiones libres.

Resulta fundamental para derribar estos nudos críticos institucionales combatir la desinformación y apuntar hacia los eventuales sesgos ideológicos que se sostienen en la comunidad y que culpan a la ESI de transgredir la soberanía familiar. Para ello, es preciso que la psicología educacional se enfoque en articular y destrabar dichos nudos desde una mirada amplia y reflexiva que permita, a partir de la gestión, un trabajo con la comunidad educativa para impactar en su cultura escolar. Asumir que la ESI atenta contra la libertad de conciencia o excluye a los entornos cercanos o que premedita un escenario en el que promover información es visto como un acto fuera de lugar en el establecimiento son creencias denegadas por la evidencia internacional que demuestra y reconoce a las familias como agentes fundamentales en el proceso de acompañamiento de sus NNA. Estos organismos, además, proporcionan herramientas conceptuales para que las

personas jóvenes ejerzan una autonomía informada, responsable y protegida (APROFA, 2023; UNESCO, 2018).

En este escenario, la premisa de la psicología educacional es actuar como un traductor técnico que permita destrabar la lógica de la desensibilización escolar y abordar las llamadas creencias docentes (Rojas Fabris, 2014). Detrás de las resistencias y tabúes que pueden existir entre los profesores en una comunidad educativa respecto de la ESI y la neurodivergencia, se encuentran sistemas de representación social y razones arraigadas en sus propios contextos socioculturales y biográficos (Rojas Fabris, 2014). Con el objetivo de garantizar los derechos sexuales y reproductivos en la escuela, con un enfoque en la afectividad, la sexualidad y la identidad de género, es urgente avanzar hacia una reflexión docente que supere el tradicionalismo o la política histórica pública local (Latorre et al., 2024). Por tanto, la psicología educacional no debe limitarse a sugerir adecuaciones curriculares en el acceso a esta información, sino promover también instancias de reflexión con la comunidad y el profesorado para deconstruir miedos y prejuicios (Rojas Fabris, 2014).

De este modo, la tarea de la psicología educacional es accionar un cambio en la cultura escolar de una comunidad educativa, con cada uno y una de sus integrantes, para propiciar las condiciones para el codiseño de estrategias comunicativas didácticas con apoyos visuales y sensoriales específicos, en coherencia con los lineamientos de la normativa nacional de inclusión (MINEDUC 2016), y asegurar que sus alcances sean realmente inclusivos y generen una cultura escolar sin sesgos, fundada en el bienestar y el respeto colectivo.

REPENSAR EL ROL DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL DESDE LA METODOLOGÍA "AMIGO CRÍTICO"

Las orientaciones del MINEDUC (2015) en torno a la convivencia escolar en sus inicios apuntaban a la creación de entornos democráticos y armónicos, pero luego, tras varias actualizaciones, la PNCE (2024) mandató a los equipos psicosociales la promoción de la agencia de las y los estudiantes, un desafío que exige posicionar al profesional como un "amigo crítico" capaz de intervenir en la escuela desde una mirada relacional (Yáñez-Urbina, 2023). Desde esta perspectiva, la labor que recae en la psicología educacional se constituye bajo la premisa de la contención clave para disputar y evitar que pueda terminar como una pedagogía de la crueldad con el foco puesto en enseñar a cosificar la vida, tal como lo advierte Segato (2018). De esta forma, en abierta oposición a las lógicas burocráticas que despojan al sujeto de su condición humana para transformarlo en un simple objeto de mercado, eliminando la empatía y la particularidad de las personas con el fin de transformarlos en objetos de consumo, control o trámite institucional, este quehacer psicológico reconfigurado está orientado a salvaguardar la empatía, el vínculo afectivo y la particularidad de las y los estudiantes.

Cuando se promueve la autonomía progresiva, la psicología educacional actúa como un agente disruptivo de esa cosificación que plantea Segato (2018). Por lo mismo, se vuelve

relevante pensar, cuestionar y proponer estrategias basadas en las pedagogías feministas latinoamericanas y situadas en el contexto chileno, como la de Olivares (2021), que invita a transitar hacia una praxis enfocada en un vínculo que rescate la sensibilidad frente a la cosificación y la burocratización del afecto. Esta autora teoriza sobre la urgencia de una escuela que rompa con el currículum oculto patriarcal y adultocéntrico, una necesidad de cambio urgente frente a la constatación, tal como lo argumentan López et al. (2018), de que el modelo de gestión escolar en Chile ha tendido a psicologizar e individualizar las problemáticas, entrampando en esta vía a los equipos psicosociales en un rol difuso entre lo reactivo y lo punitivo.

El papel de la psicología educacional, desde una mirada relacional (Yáñez-Urbina, 2023), al contrario, procura garantizar que los o las estudiantes no reciban un trato cosificado como consecuencia de protocolos rígidos, binarios y asépticos, que operan muchas veces como el reflejo de creencias docentes enraizadas en lógicas adultocentristas (Rojas Fabris, 2014). Al problematizar y deconstruir mitos y creencias instaladas en la cultura escolar, el quehacer de la psicología educacional se orienta a reivindicar el espacio escolar como un territorio seguro y político para el diseño y la construcción del cuidado colectivo y el reconocimiento del desarrollo sexual, afectivo e identitario de cada estudiante. Esta actuación se transforma en una mediación clave cuando la autonomía progresiva se ve limitada por estructuras de una cultura escolar en que priman lógicas rígidas, conservadoras o patriarcales (Olivares, 2021).

Ante este escenario, la investigación educativa evidencia que el análisis de las políticas públicas no debe reducirse a una dimensión prescriptiva o al cumplimiento técnico de estándares institucionales, sino que deben concretarse en prácticas efectivas, tal como pudiese ser el rol de amigo crítico. La manera en que los establecimientos suelen interpretar la normativa devela la existencia de nudos críticos y tensiones profundas (López et al. 2018) que llevan a su puesta en práctica a través de aplicaciones difusas, ambiguas o poco claras. De esta manera, algunas orientaciones de no discriminación de la Superintendencia de Educación (2022) suelen verse obstaculizadas por la contradicción estructural presente entre las lógicas de control punitivo y las éticas del cuidado relacional (López et al., 2023).

Así, desde nuestra perspectiva, el rol de la psicología educacional tiene como deber imperativo explicitar el estado del desarrollo de la o el estudiante para fundamentar por qué, por ejemplo, un o una adolescente tiene derecho a recibir información o solicitar acompañamiento y respeto por su identidad de género. En este espacio de disputa permanente, cuando la escuela opera bajo un interés técnico e instrumental (Baltar de Andrade y Carrasco Aguilar, 2013), el resguardo de los derechos de las y los estudiantes de una comunidad educativa se burocratiza, lo que permite que sigan persistiendo sesgos, prejuicios e hitos de discriminación flagrante hacia identidades trans y disidentes.

La mediación de quien ejerce la psicología educacional es clave cuando el tránsito hacia el desarrollo de la autonomía se topa con barreras que amenazan el principio de derecho

de las y los estudiantes. En este contexto, la relevancia de la disciplina no radica en un mero activismo normativo o en la vigilancia burocrática del currículum vigente, dado que la existencia de la ley por sí misma es insuficiente para garantizar transformaciones profundas en el aula (López et al., 2018). Si bien existen orientaciones técnico-pedagógicas promovidas por el Ministerio de Educación (2018), estas solo prescriben objetivos obligatorios para asignaturas en primero medio, en los que se sugiere abarcar, desde el currículum, el análisis reflexivo sobre la sexualidad, los vínculos afectivos y la identidad de género. Desde esta perspectiva crítica, el rol fundamental de la psicología educacional, entonces, se sitúa en la capacidad de intervenir directamente sobre el tejido de la comunidad educativa problematizando las creencias de base, sesgos y prejuicios que configuran la cultura escolar (Rojas Fabris, 2014). Sobre la base de la justicia educativa, este trabajo con la comunidad es lo que permite asegurar la autonomía para toda la diversidad del aula, incluyendo a estudiantes neurodivergentes; evitar que la escuela se convierta en un espacio de desensibilización y posibilitar que las y los estudiantes desarrollen la capacidad para narrar su propia identidad.

CONCLUSIÓN: EL ROL ÉTICO-POLÍTICO DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL ANTE LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN Y LA AFECTIVIDAD

A partir de la información revisada a lo largo de este análisis y sus diferentes aristas, se evidencia que existe una urgencia por desarrollar un rol-ético político en la psicología educacional, en un contexto en el que las comunidades educacionales transitan desde la paradoja que conlleva la burocratización de los protocolos en la vida escolar a los desafíos que suponen la inclusión y la diversidad de estudiantes en cuanto a identidad y neurodivergencias. Este posicionamiento responde al resultado directo y necesario de una praxis que se niega a permanecer neutral o reducida, en su alcance, a un tecnicismo administrativo, lo que deviene en la reproducción de sesgos que fomentan la exclusión en lugar de un ambiente inclusivo para sus integrantes (Segato, 2018; Yáñez-Urbina, 2023). Por consiguiente, el rol de la psicología educacional se constituye bajo las bases políticas y pedagógicas clave para transformar las dinámicas de control y las acciones emprendidas a partir de una interpretación sesgada.

En este sentido, la articulación estratégica entre la educación sexual integral (ESI) y la psicología educacional redefine radicalmente el rol de la salud mental en la comunidad educativa. Lejos de reducir la intervención al enfoque clínico tradicional, individualizado y reactivo ante la crisis, la salud mental se comprende aquí desde una matriz netamente comunitaria, sistémica y preventiva (López et al., 2023). Al situar la afectividad, la identidad, el autocuidado y el consentimiento en el centro de la formación en ESI en la comunidad escolar, la psicología educacional actúa como intérprete de la normativa desde sus conocimientos y provee su comprensión de manera clara para garantizar la deconstrucción de las lógicas patologizantes, al mismo tiempo que se convierte en una herramienta de la promoción del bienestar colectivo para que el entorno escolar y su cultura funcionen como un espacio seguro para cada uno de sus integrantes (UNESCO, 2018).

No obstante, es importante recalcar que para que la comunidad educativa transite de una resistencia aislada a un cambio estructural sostenible en el tiempo, resulta valioso proyectar el rol de la psicología educacional inicial tanto desde el ámbito pedagógico como el de las ciencias sociales con un enfoque reflexivo, crítico y ético. Es en el espacio universitario, durante la formación de los profesionales en el pregrado, donde deben disputarse y deconstruirse las creencias o prejuicios socioculturales (Rojas Fabris, 2014) que han repercutido durante años en la educación y, de alguna forma, que han detenido el avance de la gestión de la ESI y la neurodivergencia en las escuelas. Es por estas razones que la psicología educacional enfrenta un camino de desafíos éticos y técnicos en la formación de las futuras generaciones de profesionales, además de proveer herramientas y estrategias conceptuales y prácticas para asumir la convivencia educativa como un acto vivo de justicia social.

Por último, asumir roles desde la lupa del amigo crítico puede contribuir a que la psicología educacional, como disciplina puente entre la pedagogía y la psicología, pueda interpelar las praxis adultocentristas o tradicionalistas, presentes entre los dilemas organizacionales propios de una institución, en especial cuando se trata de comunidades educacionales numerosas y de larga trayectoria. Su misión final, consagrada en la planificación estratégica del PME y en las interacciones cotidianas del aula (MINEDUC, 2018), es asegurar que las normativas de inclusión (MINEDUC, 2016) se traduzcan en un ejercicio vivo de cuidado.

Solo la convicción firme de un compromiso enfocado en el alcance ético-político del impacto de la psicología educacional hará posible desmantelar las pedagogías de la crueldad (Segato, 2018) y expandir los marcos de la inteligibilidad escolar (Butler, 2006) para dotar, así, a la institución de un carácter formativo fundado en el derecho, el respeto, un entorno seguro con condiciones que permitan a cada estudiante construir y narrar su propia identidad en condiciones de libertad y dignidad, y la promoción sostenida de un ambiente inclusivo que abraza la diversidad.

DECLARACIÓN DE LA AUTORÍA

Byron Bustamante-Palma: Conceptualización; Investigación; Redacción - Revisión y Edición.

Claudio Reyes-Durán: Conceptualización; Investigación; Redacción – Borrador original.

Alejandra Crocco-Valdivia: Análisis formal (participación en el análisis colaborativo); Desarrollo del marco teórico; Redacción - Revisión y Edición; Validación.

Juan Pablo Obilinovic Rivera: Conceptualización; Metodología; Validación; Redacción – Revisión y Edición; Supervisión.

REFERENCIAS

APROFA (2023). *Mitos y verdades sobre la Educación Integral de la Sexualidad*. [Folleto informativo]. Proyecto de Difusión EIS. Asociación Chilena de Protección de la Familia. https://aprofaeduca.cl/wp-content/uploads/2024/07/mitos-y-verdades-encuesta-pdf.pdf

Ascorra, P., López, V., y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología (Santiago)*, 25(2), 01-18. https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686

Baltar de Andrade, M. J. y Carrasco Aguilar, C. L. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, 24, 173-190. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100011&lng=pt&tlng=es

Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (eds.) (2010). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Universidad de Chile, UNICEF. https://www.unicef.org/chile/sites/unicef.org.chile/files/2020-01/ecos_de_la_revolucion_pinguina.pdf

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/825_rol_psicologo/material/descargas/unidad_2/optativa/deshacer_genero.pdf

Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *UNIMAR*, 40(1), 136-151. https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/2752/3027

Coll, C. (1989). La psicología de la educación como disciplina educativa y psicológica de naturaleza aplicada. En *Conocimiento psicológico y práctica educativa: Introducción a las relaciones entre psicología y educación* (pp. 149-189). Barcanova.

Congreso Nacional de Chile (2010). *Ley N° 20.418, fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010482

Congreso Nacional de Chile (2022). *Ley N° 21.430, sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643

Congreso Nacional de Chile (2023). *Ley N° 21.545, establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y de educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.

Latorre, R., Mora, M. y Suárez, M. (2024). La importancia de la educación sexual integral en la reflexión docente: Un ejercicio de retrospectiva y prospectiva. *Saberes Educativos*, 13, 1-21. https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/75399/76933

López, V., Valdés, R., Ramírez, L. y Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira De Educação*, 28, e280058. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280058

López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 48, 96-129. https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480

Manzano Miguel, A. (2025). *La influencia del consumo de pornografía en la reproducción de violencias sexuales en jóvenes*. (Trabajo inédito de fin de grado). Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/82341/TFG-G8043.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación. (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015–2018*. División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa. Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/445

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad. Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491

Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/liceo*. Ministerio de Educación. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Oportunidades curriculares para la educación en sexualidad, afectividad y género*. Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16939

Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones para el resguardo del bienestar de estudiantes con identidades de género y orientaciones sexoafectivas diversas en el sistema educativo chileno*. Gobierno de Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/439

Ministerio de Educación (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa. Ministerio de Educación*. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Plan-de-Accion-PNCE-MINEDUC-2024.pdf

Ministerio de Salud. (2010). *Ley N.º 20.418. Fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010482

Ministerio de Salud (2017). *Plan Nacional de Salud Mental 2017-2025*. Subsecretaría de Salud Pública. https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/10/PLAN-NACIONAL-DE-SALUD-MENTAL-2017-2025.pdf

Olivares, R. (2021). *Pedagogías feministas y educación no sexista: Disputas desde el aula pública chilena*. Quimantú.

Rojas Fabris, M. T. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1039/2621

Ronconi, L., Espiñeira, B. y Guzmán, S. (2023). Comprehensive sexuality education in Latin America and the Caribbean: Where we are and where we should go. *Latin American Legal Studies*, 11(1), 246-296. https://www.scielo.cl/pdf/rld/v11n1/0719-9112-rld-11-01-246.pdf

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo. https://sl1nk.com/r0z2aao

Superintendencia de Educación (2021). *Circular REX N° 0812: Orientaciones generales sobre derecho a la identidad de género en el ámbito educacional*. Ministerio de Educación. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/REXN0812_CIRCULARTRNS.pdf

Superintendencia de Educación (2022). *Circular N° 707: Imparte instrucciones sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/12/Circular-No-Discriminacion-Version-Final-de-lectura.pdf

UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia* (Ed. revisada). UNESCO, UNICEF, UNFPA, ONU Mujeres, ONUSIDA, OMS. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa

UNICEF (2022). *Análisis de la situación de la niñez y adolescencia en Chile: SITAN (2022)*. Resumen ejecutivo. https://www.unicef.org/chile/media/8356/file/sitan%20final%20ok.pdf

Yáñez-Urbina, C. (2023). El problema de la educación sexual: Un panorama general y su implicancia en el sistema escolar chileno. *REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 250-268. https://rexe.cl/index.php/rexe/article/view/2022/1506