



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**¿CÓMO PERCIBEN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS LA GESTIÓN DEL
PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES
TRANSGÉNERO?**

POR:

MARÍA SOLEDAD PARENTINI CABRERA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado académico de Magíster en Educación, mención Dirección y Liderazgo
Educativo.

Profesora guía: Hilda Ruby Vizcarra

Marzo, 2020

Santiago, Chile

© 2020, MARÍA SOLEDAD PARENTINI CABRERA

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

A José Matías de la Fuente, víctima de la
transfobia en la escuela.

A todos los niños y jóvenes trans que lidian a
diario con la discriminación en sus escuelas.

Agradecimientos

A mis padres, por apoyarme económicamente en la realización de este Magíster y por
incentivarme a saber siempre más,

A mi compañero Nicolás, por su ayuda incondicional,

A mi profesora guía, Ruby Vizcarra, por su gran calidad humana y profesional,
compromiso, y entusiasmo en mi proyecto.

A la fundación Juntos Contigo y sus familias, por permitirme conocer sus experiencias de
vida y aprender sobre la transexualidad,

A los directivos de las dos escuelas participantes, por abrirme las puertas de sus
instituciones, y a quienes me ayudaron a contactarlos,

A mi amigo Oscar, por su ayuda con los elementos gráficos de esta tesis,

A mis profesores del Magíster, por todo lo enseñado,

A mi familia y amigos, por su compañía y motivación.

Tabla de Contenidos

Resumen	viii
Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema	3
Capítulo 2: Diseño de la investigación.....	7
Capítulo 3: Marco Teórico	8
Liderazgo escolar	8
Educación inclusiva.....	10
El liderazgo para la educación inclusiva	13
Instrumentos para trabajar la educación inclusiva.....	15
¿Qué significa transgénero?	16
Obligaciones de las escuelas en torno a la inclusión de estudiantes transgénero.....	17
Cultura escolar.....	20
Gestión de la convivencia escolar	21
Inclusión escolar de estudiantes transgénero.....	23
Capítulo 4: Marco metodológico	28
Técnicas de recolección de datos	28
Plan de análisis de los datos	33
Participantes	34
Descripción de los casos seleccionados	36
Caso 1: Escuela W	36
Caso 2: Escuela Z	39
Capítulo 5: Resultados	41
Dimensiones del análisis de los datos	41
Resultados Caso 1: Escuela W	47
Descripción de las dimensiones en la Escuela W	48
A. Características de la cultura escolar	48

B. Características del liderazgo escolar	51
C. Estrategias.....	55
D. Desafíos	59
E. Actores	62
Resultados Caso 2: Escuela Z	66
Descripción de las dimensiones en la Escuela Z	67
A. Características de la cultura escolar	67
B. Características del liderazgo escolar	70
C. Estrategias.....	73
D. Desafíos	76
E. Actores	79
Síntesis de resultados: ¿En qué se asemejan y se diferencian los resultados de ambas escuelas?	82
Capítulo 6: Discusión de resultados y conclusiones	100
Hallazgos emergentes obtenidos	100
¿Existe alineamiento entre la percepción de los distintos miembros del equipo directivo y lo que la escuela declara en sus documentos oficiales (PEI, Manuales de convivencia y evaluación) sobre la gestión del proceso de inclusión escolar de estudiantes transgénero?	103
¿Qué características de la cultura y el liderazgo escolar se presentan como obstaculizadoras y facilitadoras de la gestión del proceso de inclusión de los estudiantes transgénero, de acuerdo con las percepciones de sus directivos?	105
¿Qué estrategias, desafíos y actores clave perciben los directivos en la gestión de este proceso de inclusión?	112
Sugerencias para las escuelas	124
Referencias	129

Índice de Tablas

Tabla 1 Pauta de temas entrevista semi estructurada	30
Tabla 2. Códigos para identificar a participantes de la investigación en caso 1.	37
Tabla 3 Códigos para identificar a participantes de la investigación en caso 2.	40

Índice de Figuras

Figura 1. Dimensiones del análisis de los datos para ambas escuelas.	42
Figura 2 Dimensión A. Características de la cultura escolar y sus subdimensiones.....	43
Figura 3 Dimensión B. Características de la cultura escolar y sus subdimensiones.....	44
Figura 4. Dimensión C. Estrategias y sus subdimensiones.....	45
Figura 5. Dimensión D. Desafíos y sus subdimensiones.	45
Figura 6. Dimensión E. Actores y sus subdimensiones.	46
Figura 7. Dimensión A. Características de la Cultura Escolar de la Escuela W.....	49
Figura 8 Dimensión B. Características del liderazgo escolar Escuela W	52
Figura 9 Dimensión C. Estrategias en la Escuela W.....	56
Figura 10. Dimensión D. Desafíos de la escuela W.....	60
Figura 11. Dimensión E. Actores de la escuela W.....	63
Figura 12. Características de la cultura escolar escuela Z	68
Figura 13. Características del liderazgo escolar escuela Z	70
Figura 14. Estrategias de la escuela Z.....	73
Figura 15. Desafíos de la escuela Z	77
Figura 16. Actores de la escuela	80
Figura 17 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión A. Características de la cultura escolar	85
Figura 18 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión B. Características del liderazgo escolar	90
Figura 19 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión C. Estrategias.	94
Figura 20 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión D. Desafíos.....	96
Figura 21 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión D. Desafíos.....	99

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar las percepciones de equipos directivos sobre la gestión del proceso de inclusión de estudiantes transgénero en la escuela. Se realizó en dos establecimientos educacionales chilenos que cuentan con estudiantes transgénero en la enseñanza media. La metodología empleada fue el estudio de caso múltiple y las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista semi estructurada, aplicada a cada directivo y la revisión documental de los documentos oficiales de cada colegio. Se aplicó análisis de contenidos y codificación abierta y luego axial a las entrevistas y análisis de contenidos a los documentos en búsqueda de puntos de concordancia o discordancia. Los resultados fueron divididos en 5 dimensiones: Características de la cultura escolar, Características del liderazgo, Estrategias, Desafíos y Actores. Una de las principales conclusiones es que liderar el proceso de inclusión fue complejo para los directivos porque las escuelas no estaban preparadas para hacerlo. Ante esto, hubo una diversidad de respuestas por parte de las escuelas, que implementaron algunas medidas sugeridas por la literatura existente en torno al tema. También se concluye que las instituciones escolares tienden a evitar las situaciones de conflicto, lo que no es beneficioso para el proceso de inclusión.

Palabras clave: liderazgo educacional, gestión educacional, educación inclusiva, transgénero, diversidad sexual en la escuela.

Abstract

This research aims at analyzing the perceptions of school leaders on the management of the process of inclusion of transgender students in schools. It was carried out in two Chilean educational establishments that have transgender students in secondary education. The methodology used was the multiple case study and the data collection techniques were the semi-structured interview, applied to each manager, and the

documentary review of the official documents of each school. Content analysis and open and then axial coding were applied to the interviews and then content analysis to the documents in search of points of agreement or disagreement. The results were divided into 5 dimensions: Characteristics of school culture, Characteristics of leadership, Strategies, Challenges and Actors. One of the main conclusions is that leading the inclusion process was complex for the directors because the schools were not prepared to do it. Given this, there was a diversity of responses from the schools, which implemented some measures suggested by the existing literature on the subject. It is also concluded that schools tend to avoid conflict situations, which is not beneficial for the inclusion process.

Keywords: educational leadership, educational management, inclusive education, transgender, sexual diversity in schools.

Introducción

La nueva ley de inclusión que rige el sistema educativo chileno plantea que las escuelas deben recibir a la diversidad de estudiantes que lleguen a sus aulas y asegurar que no exista discriminación de ningún tipo que pueda afectar su proceso de aprendizaje. (Ley N° 20.845, 2015). Esta premisa es un desafío importante considerando que en las escuelas hay grupos de estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios que han sido históricamente discriminados, no solo en la escuela sino también fuera de ella. Entre estas poblaciones vulnerables a la discriminación en las escuelas, ha comenzado a visibilizarse un nuevo grupo que, si bien ha existido siempre, permaneció fuera de la discusión educacional durante mucho tiempo. Este grupo son los estudiantes transgénero, también llamados estudiantes trans. En Chile, más de mil personas transgénero solicitaron el cambio de su sexo registral durante el primer mes de la entrada en vigencia de la Ley 21.120 (2018) que reconoce y da protección al derecho y la identidad de género, según el medio de noticias T13 (2019). Esto nos habla de un grupo social que no es tan pequeño como parecía.

Una persona transgénero es alguien cuyo sexo biológico al nacer no coincide con su identidad de género (de Yogyakarta, 2007). Según McGuire McGuire, Anderson, Toomey, y Russell (2010) muy pocos estudios sobre la discriminación a la comunidad LGBTI (Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales) en las escuelas tienen participantes transgénero, lo que llama la atención, considerando que el porcentaje de estos estudiantes que reporta haber sufrido acoso es más alto que el del resto de la comunidad LGBTI. La necesidad de intervenir las escuelas para que sean ambientes seguros para estudiantes trans ha motivado a autoridades en el área de educación a activar la alerta en torno al tema. Durante el último tiempo, actores como el Ministerio de Educación (MINEDUC), el Colegio de Profesores, UNICEF y la relatoría de Educación de la Organización de las Naciones Unidas han hecho un llamado a poner el foco en la discriminación que sufre esta población de estudiantes en las instituciones escolares. (Movilh, 2010).

Entre los obstáculos que los estudiantes trans encuentran en las escuelas están: “el estigma, la intimidación (bullying) y la falta de preparación de los sistemas educativos para hacer frente a las cuestiones de género y la diversidad sexual, lo que generalmente conduce a la deserción escolar” (Organización Panamericana de la Salud, 2013, p.51).

Si la experiencia de los estudiantes transgénero en las escuelas es un tema poco estudiado, la visión de sus directivos en torno al proceso lo es aún más (UNESCO, 2015). El presente estudio analiza la inclusión de estudiantes transgénero en las escuelas desde las perspectivas de los miembros de sus equipos directivos, quienes han sido los responsables de liderar los procesos de gestión para la inclusión. Esta investigación es, por lo tanto, de carácter exploratoria. El análisis de lo que cada líder observa desde su rol permitirá identificar obstáculos, estrategias y actores que los directivos consideran necesarios, y también elementos de la cultura y el liderazgo escolar que resultan beneficiosos o perjudiciales en este proceso.

En el capítulo 1 de este trabajo se plantea el problema a estudiar. En el capítulo 2 se presenta una revisión de la teoría sobre la cual se construye esta investigación. Luego, se explica el diseño de esta y su marco metodológico. Más adelante, se explicitan los resultados encontrados para luego finalizar con la discusión de los mismos, conclusiones y propuestas concretas de acción. Para facilitar la lectura y ante la falta de consenso relativa a lo que constituye un lenguaje inclusivo (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016) se utilizará el género masculino al hacer referencia a sustantivos plurales que involucren a personas de ambos sexos.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

Existe evidencia sólida para afirmar que los estudiantes transgénero están siendo víctimas de violencia y discriminación en las escuelas (McGuire et. al, 2010; Hernández y Fraynd, 2014; James, 2016; Kurt y Chenault, 2017). Ejemplos de esta evidencia en Chile son el 70% de estudiantes transgénero que reporta sufrir discriminación y malos tratos al interior de su establecimiento educacional, el 80% que afirma haber recibido insultos de parte de sus compañeros por ser transgénero y el 50% que declara haber sido víctima de acoso físico a causa de su expresión de género (Fundación Todo Mejora, 2016). Además, el escaso conocimiento y capacitación en el tema de parte de directivos, docentes y la comunidad escolar son un obstáculo para poder encontrar soluciones (Movilh, 2010). El grado de discriminación que sufren los estudiantes trans en las escuelas tradicionales es tal, que incluso gatilló la creación de la escuela Amaranta Gómez en Santiago, el año 2018. Esta es la primera escuela en Latinoamérica para niños y adolescentes transgénero (que también recibe alumnos cisgénero) y nace al alero de una fundación que trabaja para proteger los derechos de niños y jóvenes trans.

De igual manera, tampoco existe información nacional sistematizada que aborde la realidad que viven los estudiantes transgénero en la escuela (UNESCO, 2015). Esta falta de información sobre cómo se está gestionando este proceso en las escuelas impide visibilizar las dificultades y necesidades que enfrentan los establecimientos y gestionar los apoyos necesarios para las escuelas.

La situación actual entonces es que existe evidencia de que hay discriminación hacia los estudiantes transgénero en las escuelas, pero no existe información sobre los procesos que se están llevando a cabo en ellas en torno a su proceso de inclusión. Es esencial entonces comenzar a estudiar la realidad de los estudiantes transgénero en las escuelas chilenas. Este tema tan poco explorado en nuestro país debe ser abordado no solo desde la mirada de los actores afectados - los estudiantes que sufren de discriminación y sus familias - sino también desde los responsables de la gestión de la inclusión escolar.

Esta investigación es un estudio exploratorio que tiene como objetivo analizar las percepciones de dos equipos directivos sobre el proceso de inclusión de estudiantes trans en escuelas chilenas. A partir del análisis de sus perspectivas, se podrán identificar dificultades que enfrentan los protagonistas de la gestión, estrategias y actores que consideran que los han favorecido y elementos de la cultura y el liderazgo escolar que emergen como facilitadores u obstaculizadores del proceso. Esas percepciones serán además contrastadas con la literatura existente y con las declaraciones formales que la escuela hace mediante sus documentos oficiales para determinar en qué aspectos son coherentes con las características de un liderazgo inclusivo.

Este trabajo, por lo tanto, debe ser de interés tanto para quienes diseñan las políticas públicas de inclusión educativa en nuestro país como para quienes deben ejecutarlas: los líderes escolares.

La relevancia de esta investigación radica en tres líneas argumentales. La primera, es que el estado chileno adhiere a una serie de convenciones legales internacionales mediante las cuales se compromete a apoyar y proteger a todos los estudiantes chilenos, independiente de sus características particulares, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de la ONU, 1948), la Declaración de los Derechos del niño; (Asamblea General de la ONU, 1959) y los principios de Yogyakarta (de Yogyakarta, 2007), que son la aplicación de los Derechos Humanos al mundo LGBTI. Además, existen leyes nacionales que refuerzan este compromiso, como la ley general de educación (Ley 20.370), la ley antidiscriminación (Ley 20.609, 2012), la de inclusión escolar (Ley 20.845, 2015) y la de identidad de género (Ley 21.120, 2018).

El segundo argumento, es que las consecuencias de no intervenir ante la violencia transfóbica son graves. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015) alerta sobre ataques de tipo físico (asesinatos, violaciones y agresiones físicas); ataques de parte de instituciones formales (violencia policial, detenciones arbitrarias y tratamientos médicos forzados); y discriminación en áreas como educación, acceso a servicios públicos, empleo, viajes y justicia. La evidencia habla por sí sola: un 70% de personas transgénero en Estados Unidos han sido despedidas u obligadas a renunciar a su trabajo por su identidad de género

(James et al., 2016). Más de un 80% de las personas trans a nivel panamericano no estudió en la educación superior, mientras que un 60% solo ha logrado finalizar la educación básica (Organización Panamericana de la Salud, 2013). A nivel nacional, el 50% de las personas trans ha intentado suicidarse a lo menos una vez en su vida, mayoritariamente antes de los 18 años, y más de un 80% se desempeña en trabajos informales, debido a las dificultades que enfrentan para acceder a la educación superior (Asociación OTD Chile, 2017).

La tercera línea argumental es que la inclusión en educación puede traer grandes beneficios para la sociedad futura. La UNESCO (2016) señala que la diversidad, en una escuela inclusiva, tiene el potencial de ser:

“un recurso pedagógico que contribuya a una experiencia educativa mejor y más segura para todos los niños y las niñas, y esta experiencia tiene el potencial de ir más allá de la escuela llegando a la sociedad como un todo” (p.38).

La inclusión educativa genera además mayor desarrollo de habilidades para la comunidad estudiantil (Bowman, 2010, 2011; Sebastián 2007). Finalmente, una experiencia educativa positiva en términos de convivencia escolar se relaciona con mejores resultados académicos. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2015b).

La tarea de gestionar la convivencia escolar es responsabilidad de los directivos escolares, según el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2015a), por lo tanto, es necesario estudiar el tema desde la mirada del liderazgo, puesto que, además, los estilos directivos afectan en su resultado (Banz, 2008). González (2014) asevera que las mismas escuelas preservan la discriminación hacia los estudiantes pertenecientes a ciertos grupos postergados de la sociedad ya que, al no modificar sus estructuras sistémicas para responder a las necesidades particulares de sus alumnos, los estudiantes tienen bajo desempeño académico, lo que luego se traduce en menos oportunidades académicas y una trayectoria de vida menos esperanzadora.

Si esto es real, entonces es urgente intervenir las escuelas para disminuir los índices de transfobia, deserción escolar, bajo rendimiento académico y bajas posibilidades de ingresar a la educación superior de este grupo de estudiantes (y de otros similares) que estarían marcando sus vidas futuras. Sin embargo, para poder saberlo, primero es necesario explorar cómo han experimentado este tema los líderes de nuestras escuelas y que decisiones han tomado al respecto.

Capítulo 2: Diseño de la investigación

Ante el escenario descrito, la pregunta que guía esta investigación es ¿Cómo perciben los directivos de dos escuelas la gestión del proceso de inclusión escolar de estudiantes transgénero?

Se plantean además otras interrogantes para ser respondidas en este trabajo:

- ¿Existe alineamiento entre la percepción de los distintos miembros del equipo directivo y lo que la escuela declara en sus documentos oficiales (PEI, Manuales de convivencia y evaluación) sobre la gestión del proceso de inclusión escolar de estudiantes transgénero?
- ¿Qué características de la cultura y el liderazgo escolar se presentan como obstaculizadoras y facilitadoras de la gestión del proceso de inclusión de los estudiantes transgénero, de acuerdo con las percepciones de sus directivos?
- ¿Qué estrategias, desafíos y actores clave perciben los directivos en la gestión de este proceso de inclusión?

Por lo tanto, el objetivo general de la investigación es analizar las percepciones de los equipos directivos sobre la gestión del proceso de inclusión de estudiantes transgénero en la enseñanza escolar, y los objetivos específicos son los siguientes:

OI1. Determinar si existe alineamiento entre la percepción de los distintos miembros del equipo directivo y lo que la escuela declara en sus documentos oficiales (PEI, Manuales de convivencia y evaluación) sobre la gestión del proceso de inclusión de los estudiantes transgénero.

OI2. Identificar desafíos, estrategias y actores que los directivos perciben como importantes en la gestión del proceso de inclusión de los estudiantes transgénero.

OI3. Identificar características de la cultura y del liderazgo escolar que se presentan como obstaculizadoras y facilitadoras de la gestión del proceso de inclusión de los estudiantes transgénero, de acuerdo con las percepciones de sus directivos.

Capítulo 3: Marco Teórico

En esta sección, se presentan algunos conceptos sobre los que se construye esta investigación y el posterior análisis de sus datos obtenidos.

Liderazgo escolar

El liderazgo escolar ha alcanzado un nivel de protagonismo importante durante el siglo veintiuno luego de que se identificara que es el segundo factor de mayor incidencia en el aprendizaje escolar, después del trabajo pedagógico realizado en la sala de clases (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004). Un líder escolar, puede ser cualquier actor de la institución que guíe y ejerza sus influencias sobre los demás para lograr el cumplimiento de los objetivos escolares. Este rol no es exclusivo de quienes ostentan cargos formales de autoridad - como el director -, en ocasiones, son otros actores quienes asumen dicha tarea, por ejemplo, profesores, coordinadores, etc. (Leithwood y Riehl, 2009). Por lo tanto, se puede afirmar que el liderazgo es situado, la forma en que se manifiesta depende de cada contexto. (Volante, 2000).

Existen dos paradigmas desde los que se concibe el liderazgo escolar: el de eficacia escolar y el de mejora escolar. En el paradigma de eficacia escolar, el objeto de estudio son las escuelas percibidas como eficaces y las prácticas que llevan a cabo que les permiten alcanzar ese objetivo (Murillo, 2005). Una escuela eficaz es aquella que logra cumplir sus objetivos de acuerdo con los recursos que posee, sin sobrecargar a su personal (Reynolds et al., 1996). Dentro de este paradigma se busca obtener evidencia cuantitativa que permita medir resultados y grados de impacto de las prácticas y políticas implementadas.

Por el contrario, el paradigma de mejora escolar se centra en estudiar los procesos mediante los cuales las escuelas se transforman. Para ello, pone el foco en el conocimiento empírico que poseen los establecimientos más que en los datos provenientes de investigaciones realizadas en otros contextos. Trabaja entonces con datos cualitativos que

describen la complejidad de los procesos que viven las escuelas (Townsend, 2007). Es en este paradigma en el que se inserta esta investigación.

Diversos autores han trabajado en la línea de describir cuáles son las tareas de los líderes escolares. Según (Briceño, 2010), existen tres ámbitos de la gestión escolar que los directivos deben abordar:

- La gestión institucional, definida como el “conjunto de acciones que aseguran la realización del proyecto educativo institucional” (p.331) e incluye elementos como las tareas administrativas y la vinculación con el medio.
- La gestión curricular, que consiste en la coordinación e implementación del proyecto pedagógico de la escuela. Este ámbito incluye decisiones sobre qué enseñar y cómo.
- La gestión de la convivencia escolar, que consiste en la construcción de un clima escolar de calidad, que permita que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de manera óptima. Implica acciones como la prevención psicosocial, la comunicación colaborativa entre los distintos actores de la escuela y la creación de redes de apoyo.

De igual manera, Leithwood, Harris y Hopkins (2008) identifican cuatro principales tareas de los líderes escolares:

1. Establecer direcciones: Construir una visión compartida en el equipo de trabajo, fijar metas comunes y fomentar la interacción entre los distintos integrantes de la comunidad.
2. Rediseñar la organización: Establecer las condiciones para la constante revisión de la escuela de modo que se acomode a su comunidad y a sus objetivos. La institución debe ser flexible y adaptarse al entorno.
3. Desarrollar personas: Proveer apoyo y formación constante al equipo para potenciar en ellos las capacidades que ayudarán a alcanzar las metas institucionales.
4. Gestionar la instrucción: Generar el ambiente necesario para que el trabajo al interior de la sala de clases sea efectivo.

La investigación sobre el liderazgo escolar también se ha concentrado en identificar competencias personales que serían más apropiadas para su ejercicio. Vásquez (2012) propone una lista, entre las que se encuentran la capacidad de análisis y valoración, de delegar, de escucha, de organización y de anticipación, habilidades comunicativas, compromiso, carácter democrático y orientación al cambio, entre otras.

Una de las tareas más complejas del liderazgo escolar es generar una visión que permita el alineamiento institucional de todos sus actores y prácticas para facilitar el cumplimiento de las metas institucionales (ISLLC, 1996). El alineamiento, es definido por Volante, Tapia y Müller (2005) como el “grado de convergencia entre las prioridades, los objetivos, las inversiones, las operaciones y los indicadores de la organización en función de una estrategia planeada” (p. 292). Donoso (1998) nombra este concepto “alineamiento operacional” y plantea que la falta de alineamiento de motivaciones, intereses, capacidades, etc. de las distintas unidades de la institución puede incluso interferir con el cumplimiento de los objetivos, en este caso, el aprendizaje de los alumnos.

El liderazgo escolar es muy importante para el éxito del proceso educativo. Sin embargo, dirigir una institución escolar no es una tarea simple, menos aun considerando que en Chile la ley requiere que las escuelas aborden la diversidad de sus estudiantes y eliminen la discriminación de cualquier tipo (Ley N° 20.845, 2015), lo que implica la gestión de estrategias de diversa índole. En la siguiente sección se presenta lo que es la educación inclusiva, sus fundamentos, requisitos y formas, y la diferencia entre este modelo y el de integración escolar.

Educación inclusiva

La inclusión en educación es un concepto que surge con fuerza desde la llegada del siglo XXI. Como es relativamente nuevo, posee múltiples definiciones (Ainscow, 2004; Echeita, 2006; Dyson, 2001) y existen diversas teorías sobre cómo debe abordarse. Una de las definiciones más consensuadas de este constructo es la de la UNESCO (2008), que la describe como

“un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.” (p.3)

Para esto, se requiere la modificación de las estructuras tradicionales del sistema escolar, de modo que se adapten a la diversidad de estudiantes que atiende. Según Parrilla, Martínez y Zabalza (2012), al pensar en educación inclusiva no debemos pensar sólo en aquellos estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales, el sistema educativo debe concebir a todos los estudiantes como diversos.

La inclusión viene a ser un concepto opuesto a lo que se conoce como integración escolar. En esta última, no existe adaptación del centro al estudiante sino más bien lo contrario: es el estudiante quien debe asimilarse a la institución (Sinisi, 2010). Según Leiva (2013), la integración aborda principalmente la cobertura escolar, es decir, que los estudiantes puedan acceder a la escuela y reciban la misma educación que sus compañeros, sin embargo, no garantiza que esa enseñanza sea acorde a sus necesidades específicas y, por lo tanto, no asegura su calidad. En pocas palabras, la integración escolar implica que todos pueden ser aceptados en la escuela, pero deben adaptarse a las condiciones orientadas a la mayoría de los estudiantes. Por el contrario, la educación inclusiva reconoce la diversidad como algo inherente a la sociedad que debe ser incorporado en las aulas para darle más riqueza a la experiencia educativa. Su objetivo es eliminar la exclusión social que surge de las reacciones de las personas ante la diversidad de cualquier índole (Vitello y Mithaug, 1998).

La educación inclusiva se construye desde cuatro argumentos. Primero, que la educación es un derecho inalienable de todos los individuos, por lo tanto, la escuela debe garantizar que esté al servicio de todos sus estudiantes. Segundo, permite el progreso de las sociedades hacia la equidad y la democracia. Tercero, es un elemento esencial para que los gobiernos cumplan su compromiso de brindar educación de calidad para todos. Según estos tres argumentos, no basta con asegurar que todos tengan acceso al sistema escolar, sino que se debe además velar por la equidad de las oportunidades educativas al interior de las

escuelas, para que todos los estudiantes alcancen las metas de aprendizaje. El cuarto argumento de la educación inclusiva es que permite a los seres humanos construir su identidad individual y aprender el respeto a las identidades de los demás (Blanco, 2006).

Por lo tanto, la educación inclusiva tiene el potencial de ser un instrumento para la mejora no solo de la educación, sino también de la sociedad (UNESCO, 2016). Además, trae beneficios concretos al aprendizaje, como el desarrollo de habilidades y tendencias cognitivas (Bowman, 2010; Bowman, 2011; Sebastián, 2007).

A pesar de los beneficios que reporta la literatura y de los argumentos sobre los que se construye la inclusión, la implementación de políticas en esta línea no está libre de tensiones. Esto se debe a la normatividad con que la humanidad concibe al otro, donde la diferencia se percibe como un déficit sobre el que hay que trabajar para normalizar al otro (Sobrero, Lara-Quinteros, Méndez, Suazo, 2014). De Sousa (2010) llama a investigar para visibilizar lo que se considera como no existente, concepto que denomina Sociología de las ausencias. Esta negación de la existencia del otro es en gran parte intencionada y afecta principalmente a las realidades consideradas inferiores o no inteligibles, asimilándolas así a la cultura hegemónica. Este proceso mediante el cual se niega la diferencia afecta a la sociedad en general, incluyendo a las escuelas.

Para que la educación sea realmente inclusiva, debe valorar las diferencias como potenciales áreas de desarrollo. Kumashiro (2014) concibe este tipo de educación como anti-opresiva e identifica los cuatro enfoques con que se mira habitualmente a “los otros” (los estudiantes que no responden al estándar) en la escuela:

1. Educación para el otro, que se caracteriza por diseñar acciones que apunten a generar espacios de protección para los estudiantes marginados.
2. Educación sobre el otro, donde se enseña a la comunidad estudiantil sobre los grupos marginados como parte del currículum.
3. Educación crítica de los privilegios y la otredad, donde no solo se estudia a los grupos marginados y los mecanismos mediante los cuales se les margina, sino también a los grupos privilegiados y cómo ciertas instituciones - como la escuela - ayudan a preservar ese estatus.

4. Educación que cambia a los estudiantes y la sociedad, la que concibe la opresión como algo que surge no solamente de las acciones de las personas sino más bien de los discursos. La educación en esta lógica debe combatir los estereotipos y discursos asociados.

Tras analizar los cuatro enfoques e identificar sus fortalezas y debilidades, concluye que ninguno es suficiente por sí solo. Los educadores deben combinarlos para poder construir una comunidad inclusiva. Sin embargo, para esto se requiere un tipo de liderazgo especial: el liderazgo inclusivo, que contempla, entre otras cosas, que líderes del centro escolar estén altamente comprometidos con la educación anti opresiva.

El liderazgo para la educación inclusiva

Para que la educación sea inclusiva debe tener líderes que también lo sean, entendiendo una escuela como inclusiva cuando garantiza el acceso, la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes, independiente de sus diferencias personales, sociales y culturales (UNESCO, 2008).

León (2012) analiza un conjunto de estudios que buscaban medir la efectividad de distintas acciones inclusivas. A partir de ello concluye que la dirección es fundamental para la construcción de una cultura inclusiva. Además, asegura que el liderazgo distribuido es “la única concepción del líder que se ajusta a la escuela como organización que aprende, como comunidad profesional de aprendizaje y como escuela inclusiva” (p.138).

El liderazgo distribuido concibe la práctica directiva como un resultado de las interacciones entre los líderes, quienes los siguen y la situación en que se encuentran. En él, el liderazgo es comúnmente ejercido por líderes formales e informales. No es, por lo tanto, el resultado del conocimiento ni la habilidad de los líderes. Tampoco es algo que se hace a los seguidores, ya que, desde esta perspectiva, ellos son una parte clave del resultado. El liderazgo distribuido se enfoca en las interacciones que se dan entre los actores, no en sus acciones. Los líderes actúan en situaciones definidas por las acciones de los demás, por lo

tanto, la interdependencia es la principal característica de las interacciones entre los directivos (Spillane, 2005).

Navarro (2008), en cambio, argumenta que los enfoques colaborativos y democráticos son los más adecuados para avanzar hacia una escuela más inclusiva. El liderazgo colaborativo es aquel que “se centra en las acciones estratégicas de toda la escuela que se dirigen hacia la mejora de la escuela y se comparten entre el director, docentes, administradores y otros miembros de la comunidad educativa” (Hallinger y Heck, 2014, p.74). Este tipo de liderazgo requiere en muchos casos el uso de las estructuras participativas de la escuela y de procesos de organización y participación donde docentes y estudiantes sean protagonistas. Además, incentiva que todos los miembros de la comunidad se hagan responsables del aprendizaje de los estudiantes.

El liderazgo democrático se asemeja bastante al colaborativo, ya que también considera a todos los actores de la escuela. En este enfoque, las políticas educativas y los objetivos institucionales deben ser siempre el resultado de una discusión y decisión grupal, al igual que la evaluación de su cumplimiento. Es, por lo tanto, un estilo donde los líderes conocen en detalle las competencias de su equipo y confían en ellas. De igual manera, son valorados y respetados por su comunidad (Muñoz, 2016).

Con respecto a los roles que los líderes inclusivos deben cumplir, Riehl (2000) propone tres tareas principales:

1. Impulsar nuevos significados y creencias sobre diversidad.
2. Promover prácticas inclusivas dentro de las escuelas.
3. Generar vínculos entre la escuela y la comunidad.

Desde una mirada similar, Ryan (en Weinstein, 2017), plantea que “los líderes inclusivos son aquellos que detectan prácticas excluyentes en sus organizaciones y procuran sustituirlas por prácticas inclusivas” (pp. 117-118). Para el autor, este enfoque fomenta la existencia de relaciones horizontales, no jerárquicas al interior de las escuelas. Al mismo tiempo, incentiva el trabajo en equipo para la instauración de prácticas inclusivas que sean sostenibles en el tiempo. Algunas de las tareas que llevan a cabo estos líderes son “desarrollar estrategias de comunicación adecuadas, tener una visión crítica de sus

organizaciones, trabajar con sus comunidades y valerse de técnicas políticas para abogar por la inclusión” (p. 183).

Finalmente, Kugelmass y Ainscow (2004) identifican otro conjunto de características propias de un líder inclusivo. Ellas son: (1) un compromiso con la educación inclusiva, (2) roles, responsabilidades y límites claramente definidos, (3) estilo interpersonal colaborativo, (4) habilidades de resolución de problemas y conflictos, (5) comprensión y apreciación de la experticia de otros y (6) relaciones de apoyo con el personal. Además, señala que los líderes inclusivos inician y apoyan la existencia de dinámicas no jerárquicas dentro del sistema organizacional de la escuela.

En esta investigación, no se busca elaborar una nueva definición de lo que sería un liderazgo inclusivo, sino más bien identificar cuáles de las características ya mencionadas se reflejan en los casos analizados. Ambas tareas son altamente complejas debido a que la inclusión es un proceso dinámico que se manifiesta de distintas formas en las instituciones, sin embargo, existen en la literatura instrumentos diseñados para evaluar que tan inclusivas son las escuelas y para trabajar la inclusión en el aula. En la siguiente sección se presentan los que fueron considerados para elaborar este trabajo.

Instrumentos para trabajar la educación inclusiva

Existen distintos instrumentos para trabajar en torno a la educación inclusiva. Uno de ellos es el Índice de inclusión de Booth y Ainscow (2015), que permite determinar qué tan inclusivo es un centro educativo y proporciona una guía para avanzar en ese camino. En este documento se definen tres dimensiones que resultan esenciales para esta transformación: la creación de culturas inclusivas, el establecimiento de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. La dimensión de culturas inclusivas hace referencia a “las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa” (p.18), la dimensión de políticas inclusivas se vincula con “cómo se gestiona el centro y con los planes y programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo” (p. 18) y la dimensión de prácticas inclusivas corresponde a “lo que se enseña en las aulas y

en cómo se enseña y se aprende” (p.18). Para cada dimensión, los autores definen indicadores que describen lo que se considera como el estándar de cada una, y para cada indicador, una serie de preguntas que permiten orientar en la tarea de diagnosticar en qué estado se encuentra el centro educativo.

Otra herramienta para trabajar en pro de la inclusión escolar es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). El DUA es un instrumento curricular que nace bajo la lógica de que el currículum escolar ha sido diseñado para atender las necesidades de la mayoría de los estudiantes, no de todos, por lo tanto, es necesario flexibilizarlo para que todos puedan acceder a él. Para ello, se trabaja según tres principios: (1) proporcionar múltiples formas de representación (mediante distintos sentidos, uso del lenguaje y opciones de comprensión), (2) proporcionar múltiples formas de expresión (mediante distintos tipos de respuesta y acción) y (3) proporcionar múltiples formas de implicación (mediante distintas estrategias que ayuden a los estudiantes a vincularse emocionalmente con lo enseñado) (Pastor, Serrano y del Río, 2014). En resumen, este enfoque plantea que es necesario dar múltiples opciones a los estudiantes en torno al qué, cómo y por qué aprender.

En el caso de ambas herramientas, se concibe la inclusión desde cualquier tipo de diversidad: étnica, socioeconómica, cognitiva y de género entre otras. En esta investigación, se trabaja en torno a la diversidad de género, especialmente, a la inclusión de estudiantes transgénero. Por lo tanto, se vuelve esencial definir qué significa ser transgénero y otros conceptos relativos a la diversidad sexual.

¿Qué significa transgénero?

Para comprender qué significa transgénero primero debemos establecer la diferencia entre sexo, identidad de género y expresión de género. Según la Real Academia Española (2014), sexo se define como la “condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas”. Por lo tanto, el sexo es una característica biológica que viene establecida principalmente por elementos genéticos y físicos, como la presencia de órganos reproductivos masculinos o femeninos. La identidad de género, por otra parte, es definida

en la Ley 21.120 (2018) como “la convicción personal e interna de ser hombre o mujer, tal como la persona se percibe a sí misma, la cual puede corresponder o no con el sexo y nombre verificados en el acta de inscripción del nacimiento” (p. 1) El mismo documento, señala que la expresión de género es “la manifestación externa del género de la persona, la cual puede incluir modos de hablar o vestir, modificaciones corporales, o formas de comportamiento e interacción social, entre otros aspectos” (p.1) .

Entendemos por persona transgénero, aquella que no se siente identificada con el sexo biológico con el que nació, es decir que tiene una identidad y expresión de género opuesta a su sexo biológico o no binaria, es decir, no clasificable en la lógica de masculino o femenino (Maffia, Berkins, Cabral, Fernández-Guadano, Fisher, Giberti, Rapisardi y Soley-Beltrán, 2003). Para los propósitos de esta investigación, las palabras transgénero o trans serán usadas indistintamente para referirse a la definición entregada al inicio de este párrafo. Existen entonces mujeres trans, que son aquellas cuyo sexo de nacimiento es masculino, pero con identidad de género femenina, y hombres trans, cuyo sexo de nacimiento es femenino, pero poseen una identidad de género masculina.

Existen personas transgénero de todas las edades, adultos, adultos mayores, jóvenes y niños. Por lo tanto, los estudiantes transgénero son uno de los grupos que la inclusión escolar debe abordar en las escuelas. Para ello, existen una serie de obligaciones emanadas desde distintas instituciones que las escuelas deben cumplir para asegurar que los jóvenes y niños trans reciban educación de calidad y libre de discriminación.

Obligaciones de las escuelas en torno a la inclusión de estudiantes transgénero

Tanto organismos internacionales como nacionales han enumerado dichas obligaciones para orientar a las escuelas en el trabajo con los estudiantes trans. Sobre la inclusión específica de estudiantes transgénero, la UNESCO (2016, pp. 42-43) define lo que se considera una respuesta integral del sector educativo a la violencia homofóbica y transfóbica. Esta respuesta está compuesta por: (1) Políticas efectivas, (2) Currículo y materiales de aprendizaje pertinentes, (3) Formación y apoyo al personal escolar (4) Apoyo

a los estudiantes y a las familias, (5) Información y sociedades estratégicas y (6) Supervisión y evaluación. Además, señala que esta respuesta debe ser integral en cuanto a su a) Alcance (abarcando desde la prevención hasta la respuesta a la violencia), b) Actores involucrados (desde el ministro de educación hasta la comunidad escolar y quienes le rodean) y c) Escala (que sea aplicada a nivel nacional, no solo en algunas escuelas).

Como fue mencionado anteriormente, la presencia de estudiantes trans al interior de las aulas chilenas comenzó a visibilizarse hace muy poco. Por lo tanto, gran parte de la documentación nacional existente es muy reciente. El año 2017, el MINEDUC elaboró el primer documento oficial dirigido desde el nivel central a las escuelas, que tenía el propósito de orientarlas en el trabajo con estos estudiantes. En este documento, se proponen orientaciones para los distintos actores de la escuela. Dentro de las orientaciones para los directivos se encuentran: revisar y modificar los documentos oficiales de la escuela en caso de ser necesario (PEI, Manual de convivencia, Reglamento de evaluación, etc), gestionar capacitaciones para el personal de la escuela mediante el CPEIP u otras redes de apoyo para desarrollar las competencias necesarias para trabajar la temática en la escuela, asegurar el uso del lenguaje inclusivo, asegurar que tanto el proceso de admisión como la trayectoria escolar de los estudiantes estén libres de discriminación por género, considerar las festividades de la comunidad LGTBI en la planificación de eventos del establecimiento y generar procesos participativos que incluyan a toda la comunidad.

Para los docentes, el documento recomienda además: identificar objetivos curriculares donde se pueda trabajar la inclusión de la diversidad de género, trabajar formativamente el tema con los apoderados e insistir en la importancia del apoyo de los padres para la salud mental de las personas trans, solicitar apoyo de los directivos con respecto a formación, visibilizar y detener acciones de discriminación en la comunidad, promover instancias de diálogo entre estudiantes y con el resto de la comunidad para reflexionar sobre la temática, acompañar y entrevistar a estudiantes que puedan tener inquietudes sobre su identidad de género y derivar a otro profesional en caso de que sea necesario, y ser un canal de comunicación entre las familias y la escuela, entre otras. En el

mismo documento se incluyen también orientaciones para los estudiantes, padres y familias (MINEDUC, 2017).

Si bien existe una sección en este documento titulada “¿Qué hacer en caso de que una familia no apoye a un niño, niña y adolescente en el proceso de construcción de su identidad de género u orientación sexual?” (p.36), es una sección que enumera las consecuencias que puede tener en las personas trans el no contar con el apoyo de su familia, y que ejemplifica tipos de actitudes perniciosas para ellos. A pesar de lo que el título podría sugerir, no entrega orientaciones ni herramientas para que los equipos directivos y/o docentes puedan enfrentar ese tipo de casos.

Por otra parte, la superintendencia de educación emitió durante el mismo año la Circular de Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación (Superintendencia de educación, 2017). En dicho documento, se señala que las medidas básicas de apoyo que deben implementar las instituciones educativas son a) prestar apoyo al estudiante, y a su familia; b) orientar a la comunidad educativa mediante capacitaciones y espacios de reflexión sobre la transexualidad; c) fomentar el uso del nombre social del estudiante – el que ha elegido - en todos los espacios educativos; d) utilizar dicho nombre social en los documentos oficiales de la escuela (como el libro de clases); e) permitir el uso del uniforme que coincida con la identidad y/o expresión de género del estudiante; y f) facilitar que el estudiante pueda utilizar los servicios higiénicos (baños y duchas) que más le acomoden de acuerdo al proceso individual que esté viviendo.

Mediante estas normativas el estado chileno y el MINEDUC instan a sus escuelas a trabajar por un liderazgo inclusivo y además declaran explícitamente su compromiso de proteger los derechos de los estudiantes transgénero para que puedan acceder a las mismas oportunidades educativas que los demás.

Sin embargo, a pesar de las normas escritas, las escuelas siguen siendo un espacio de discriminación para los estudiantes transgénero (Fundación Todo Mejora, 2016), lo que sugiere que no basta con hacer cambios superficiales, sino que se requieren estrategias más profundas que cambien la identidad de las instituciones. Por identidad, nos referimos a la

cultura escolar, concepto que será descrito en la siguiente sección y que tendrá mucha importancia en el análisis de los resultados de este trabajo.

Cultura escolar

La cultura escolar es definida por Pérez-Gómez (2005) como “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.” (p. 162).

La cultura escolar permea todos los elementos y dimensiones de la institución escolar. Además, se transmite a los nuevos miembros y se resignifica a diario, por lo tanto, es susceptible a los cambios (García-Gómez y Aldana-González, 2010). La cultura escolar está compuesta por una parte abstracta y una concreta. La parte abstracta contiene las tradiciones, relaciones, valores y percepciones de los distintos actores de la comunidad. Este último concepto, la percepción, corresponde a la unidad de observación de esta investigación y es definida por la Real Academia Española (2014) como “la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en los sentidos”. Por otro lado, la parte concreta de la cultura escolar implica elementos como el currículo, el lenguaje, símbolos, espacios y rituales que caracterizan a la institución (Ossa, Castro, Castañeda y Castro, 2014). En esta dimensión, se encuentran también los reglamentos y protocolos donde se plasman estos elementos distintivos de la institución.

La cultura escolar sirve para dar coherencia interna a la institución y coordinar el trabajo en torno a los objetivos de la institución. Además, puede impactar directamente en el trabajo académico de la escuela (Hurtado, J., 2008; Banz, 2008). Para poder avanzar hacia comunidades más inclusivas, es esencial modificarla, desde sus elementos más abstractos, como los valores que la rigen, hasta los más concretos, como las políticas institucionales (Ortiz y Lobato, 2003).

Un concepto relevante que forma parte de la cultura escolar es la convivencia escolar, que será descrita a continuación.

Gestión de la convivencia escolar

La convivencia escolar es definida como el “conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad, abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución” (MINEDUC, 2019, p.9). Por lo tanto, depende de toda la comunidad. Sin embargo, la tarea de gestionar su mejora es de los miembros del equipo directivo (MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2019). No existe una estrategia de trabajo única que garantice una buena convivencia escolar, sino más bien varía según las características de la comunidad (MINEDUC, 2015b).

Para Banz (2008), existen múltiples variables que impactan en la convivencia escolar:

- Estilos de gestión y organización de la escuela: Características como el grado de autoritarismo que caracteriza la gestión pueden influir en los niveles de participación de la comunidad o en cómo se distribuye el poder en ella.
- Elementos pedagógicos curriculares y su gestión: Las decisiones sobre qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa influyen también en el grado de participación y autonomía de los miembros de la comunidad, en el respeto a la diversidad y en la posibilidad de discutir puntos de vista distintos.
- Maneras en que se cautela y preserva el funcionamiento institucional: Los sistemas de premio o castigo también impactan en la convivencia escolar.
- Sistema normativo de la institución educativa: Las decisiones que se toman en torno a las metas educacionales y la concepción que existe de la disciplina pueden influir en la elaboración de los documentos oficiales de la escuela, lo que a su vez afectará la convivencia escolar.
- La concepción y gestión de los conflictos: La manera en que se perciben los conflictos y cómo se resuelvan influirá en la convivencia.
- El trabajo en redes como forma de abordar la complejidad del fenómeno educativo:

Mientras más redes de comunicación tenga la escuela, mejor será la calidad de la convivencia escolar. En este trabajo colaborativo deben participar actores como docentes, apoderados, estudiantes y directivos.

La convivencia escolar es experimentada por todos los actores de la escuela de distintas maneras, dependiendo de sus realidades particulares, y esta percepción también es parte de la cultura escolar. A partir de esta premisa nace el concepto de clima escolar, definido como “la percepción que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar de cómo es la institución en la que está inserto” (Aron, Milicic y Armijo, 2012, p.804).

La escuela debe orientar el camino de la comunidad hacia el tipo de convivencia que quiere formar. Para esto, es importante que primero identifique qué tipo de convivencia tiene y luego, que explicita sus acciones e intenciones en torno a su formación. Una convivencia escolar positiva trae grandes beneficios para la comunidad estudiantil ya que reduce factores que afectan el desempeño académico y social como el ausentismo escolar, conductas de riesgo, embarazos adolescentes, consumo de sustancias ilícitas, violencia y discriminación entre pares. También beneficia al personal docente al disminuir el ausentismo y desgaste de los profesores (Banz, 2008). Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) concluyen tras llevar a cabo un metaanálisis, que las intervenciones escolares que apuntan al aprendizaje socioemocional tienen un impacto positivo e importante en el rendimiento académico de sus estudiantes.

Por lo tanto, la gestión de la convivencia escolar es un aspecto fundamental del liderazgo educacional, que no puede ser postergado si se pretende alcanzar el cumplimiento de las metas institucionales. En el caso de la temática que aborda esta investigación, lamentablemente aún falta mucho trabajo por hacer en la gestión de la convivencia escolar para que las escuelas sean inclusivas (Fundación Todo Mejora, 2016). A continuación, se presentan algunos hallazgos reportados en la literatura (principalmente internacional) sobre la inclusión de los estudiantes trans en el sistema escolar.

Inclusión escolar de estudiantes transgénero

La realidad de los estudiantes trans en las escuelas es un tema muy poco estudiado (UNESCO, 2015). Jones (2016), analiza los problemas que enfrentan los jóvenes transgénero y descubre que la preocupación de estos jóvenes por su propia seguridad es una gran barrera para la investigación en el tema, especialmente en el caso de aquellos jóvenes que viven en sectores donde existe una mayor tendencia a la discriminación de la diversidad sexual, como Sudamérica. Esta preocupación parece lógica al conocer los porcentajes de violencia y acoso que sufre la población trans, tema ya mencionado en este trabajo. Con respecto a la publicación de investigaciones en torno al tema, los participantes reportan que existe una tendencia de parte de las revistas de investigación a rechazar aquellas que abordan la temática desde una mirada social en vez de una mirada médica.

McGuire et al. (2010) analizan cómo el clima escolar afecta a los estudiantes transgénero y dan cuenta de que gran parte de las intervenciones que se realizan para facilitar la experiencia de los estudiantes pertenecientes a minorías sexuales (gays o lesbianas) no benefician directamente a los estudiantes trans, debido a que enfrentan situaciones y barreras diferentes, como el uso de infraestructura (baños, camarines, etc.). Esta conclusión nos habla de la necesidad de estudiar a la población escolar trans como un grupo separado del resto de la comunidad LGBTI. Los autores también recogen algunas estrategias que reducen las experiencias negativas de los estudiantes trans en las escuelas. Entre ellas se encuentran:

- Intervención de personal de la escuela ante situaciones de acoso.
- Reglas explícitas en los documentos de la escuela que prohíban la discriminación o acoso basado en la orientación sexual o identidad de género.
- La existencia de grupos organizados de estudiantes LGBTI o de alianza entre estudiantes LGBTI y hetero.
- La disponibilidad de información sobre asuntos relacionados con la comunidad LGBTI en las escuelas.
- La presencia de temáticas LGTBI en el currículum escolar.

Barbor (2019) analizó los testimonios de estudiantes transgénero en torno al impacto que ha tenido el liderazgo de los directores de sus instituciones en su experiencia escolar. Todos los entrevistados describieron que, o no se sentían apoyados por sus directores, o aún peor, consideraban que estos incurrieran en prácticas que contribuían a que su experiencia escolar fuera negativa. Algunas barreras reportadas fueron: un nivel considerable de bullying al interior de la escuela, dificultades con el acceso a los baños y nula participación de los estudiantes trans en las políticas que les conciernen.

Existe aún menos literatura que visibilice las experiencias de directivos con estudiantes trans. Uno de los pocos trabajos publicados en el área es el de Kurt y Chenault (2017), quienes analizaron las experiencias de directivos en torno a la inclusión de estudiantes transgénero en Estados Unidos. En su investigación, encontraron que:

- Los estudiantes y el cuerpo docente fueron en general muy receptivos, sin embargo, los apoderados y adultos de la comunidad circundante afectaron negativamente el proceso, al presentar resistencia y reclamos ante la situación, e incluso influenciar el pensamiento de sus hijos. Los directivos concluyeron que se necesitaba más formación orientada a los padres de la comunidad.
- Todos los directivos consideran que la seguridad de los estudiantes al interior del colegio es sumamente importante. Además, consideran que la escuela debe preocuparse de que esa seguridad se extienda a las redes sociales y otros contextos en que los estudiantes comparten fuera de la institución.
- Para los directivos, el proceso fue similar al que se lleva a cabo para la inclusión de cualquier otro grupo que requiere modificaciones en la escuela, como los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, los autores concluyen que aún se percibe a estos estudiantes como si tuvieran algún defecto o discapacidad.
- Según los directivos, los temas que más preocupan a padres, estudiantes y comunidad en general ante la presencia de estudiantes trans son el uso de los baños y la privacidad en los camarines. Por lo tanto, una de las dificultades que enfrentaron los directivos fue mantener un equilibrio entre las necesidades de los

estudiantes trans y las del resto de la comunidad. Algunos incluso manifiestan haber tenido que balancear lo que exige la ley - la inclusión de todos los estudiantes - con las presiones de padres de la comunidad escolar.

- Existen muchas instancias en las escuelas donde los roles de género están muy marcados (bailes, presentaciones, etc). Estas instancias tienden a exponer a los estudiantes trans a instancias de controversia. Los directivos predicen que en el futuro habrá muchos más espacios e instancias que serán neutrales en términos de género.
- Los directivos consideran que un enfoque de liderazgo localizante - más conocido como localizado en la literatura en español - permite responder de mejor manera a las necesidades de los estudiantes. En este enfoque, los equipos locales trabajan según los recursos disponibles de la escuela, en vez de actuar desde una política más global donde intervengan actores ajenos a la escuela. Los equipos que apoyan este proceso están compuestos por profesores, consejeros y personal de apoyo psicosocial, y los padres del estudiante. Para los directivos, la autonomía de las escuelas es clave para tomar buenas decisiones al respecto, sin embargo, para que esto sea efectivo deben existir procedimientos claros dictados previamente por el nivel central.

Mangin (2019) también estudió las experiencias de directores que apoyaron la inclusión de estudiantes trans en sus escuelas. Para determinar esto, se usó el criterio de los padres de estos estudiantes, quienes nominaron a directores que sentían que habían contribuido al bienestar de sus hijos. Se encontró que los directores se capacitaron sobre la temática trans y capacitaron al personal que trabajaba con los estudiantes, que el apoyo de los padres en el proceso fue fundamental para los directivos y que en el aula el tema solo se trabajó en los cursos donde había estudiantes trans. A partir de esto, la autora concluye que es necesario preparar a los directivos sobre el tema, ya que aún no tienen certeza de cómo tratar las temáticas de género en las escuelas, especialmente con los estudiantes más jóvenes. Por otro lado, uno de los principales resultados de esta investigación es que los directores adoptaron un enfoque centrado en el alumno, es decir, consideraron las

necesidades de los estudiantes antes que las normas o políticas existentes. Para la autora, esto permitió que, a pesar de ser una población minoritaria, los estudiantes trans fueran considerados como personas con necesidades reales, y no solo un pequeño porcentaje del total de estudiantes. Sin embargo, el problema con este enfoque fue que, al dedicarse al trabajo con el estudiante de manera individual, no se realizaron mayores esfuerzos por modificar la escuela completa y erradicar los elementos binarios que permean la cultura escolar. Para evitar esto, Bartholomaeus y Riggs (2017) abogan por un enfoque de escuela completa, en el que ni siquiera sería necesario que hubiera estudiantes trans en la escuela para que se implementaran estrategias de inclusión y no discriminación de estos estudiantes. Señalan que su impacto sería positivo para toda la comunidad, no solo para los estudiantes trans. Este enfoque además implica que las escuelas no deben preocuparse solo por la seguridad de los estudiantes sino por su formación integral.

Finalmente, en el primer y único estudio realizado a nivel nacional que vincula el liderazgo con la diversidad sexual de los estudiantes - no específicamente los estudiantes trans - el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) (2018) de la Universidad Alberto Hurtado concluye que los directores son actores clave para la existencia de políticas inclusivas con la comunidad LGBTI:

“Los directores son actores centrales en otorgar espacios de expresión, información y en modelar actitudes de empatía con las opiniones y prácticas diversas en las escuelas. Su convicción es determinante en la institucionalización de prácticas que reconocen la identidad social de los jóvenes, o en la promoción de organizaciones de estudiantes que colocan nuevos temas en las agendas escolares. Las formas de lidiar con las resistencias al interior de un establecimiento están muy permeadas por quién es el dueño o sostenedor del colegio, dado que los directivos requieren de piso político para tomar decisiones. Y también requieren de atributos profesionales que permiten identificar actores aliados para impulsar cambios y mover las fronteras de la inclusión escolar.” (CIDE, 2018, p.71)

Esta investigación concluye también que las regulaciones que emanan de organismos centrales, como el MINEDUC, solamente se vuelven efectivas si los directivos tienen la voluntad de hacer algo para trabajar a favor de la inclusión de estos estudiantes. En aquellos casos, actúan además como respaldo de las decisiones de los directivos ante la

comunidad. De lo contrario, si los directivos no demuestran convicción o voluntad al respecto, estos documentos no generan impacto alguno en la comunidad.

Capítulo 4: Marco metodológico

Esta investigación es de carácter cualitativo. Para Hernández, Fernández y Batista (2014), el objetivo de la investigación cualitativa es “reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (p.9). En este enfoque no hay manipulación de la realidad, lo que se quiere conocer es el desarrollo de los sucesos tal y como ocurren en su contexto natural ya que este paradigma se centra en “el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (p. 9).

Por otra parte, tras un exhaustivo proceso de revisión de literatura relacionada con la temática, se encontró que no existen investigaciones similares a nivel nacional. Por lo tanto, este es un estudio exploratorio por tratarse de un tema poco investigado. La utilidad de los estudios exploratorios radica en que permiten una primera aproximación al tema y levantar nuevos temas de estudio para futuras investigaciones (Abreu, 2012).

La metodología específica empleada fue el estudio de casos, método que estudia al detalle un caso específico, con el objetivo de comprender los procesos que en él ocurren (Stake, 1998). Para este autor, “el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (p.5). Se trata también de un estudio de caso múltiple ya que se consideraron dos unidades de análisis, en este caso, dos escuelas distintas (Yin, 1994).

Técnicas de recolección de datos

Dos técnicas fueron utilizadas para la recolección de datos: la revisión documental y la entrevista semi estructurada.

La revisión documental permite “conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (Hernández et al., 2014, p.415). En este caso, se revisaron los documentos oficiales de las

escuelas: el PEI, el Manual de Convivencia, y el Manual de Evaluación con el objetivo de identificar los valores, políticas y prácticas inclusivas - o no inclusivas - que los establecimientos declaran públicamente.

Por otra parte, la entrevista semi estructurada permite “conocer lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo como ven, clarifican y experimentan el mundo” (Quecedo y Castaño, 2002, p.23). Este tipo de entrevistas permite acceder a información sobre variados contextos, situaciones o personas. Además, es la técnica más indicada en este caso ya que los entrevistados narraron algunos eventos ya pasados que no era posible abordar mediante técnicas de observación. Cada uno de los miembros de los equipos directivos fue entrevistado individualmente. Estas entrevistas fueron grabadas tras la firma de los consentimientos informados correspondientes.

Para elaborar la pauta de temas a considerar en las entrevistas se utilizaron fuentes bibliográficas mencionadas en el marco teórico de esta investigación, específicamente el documento “Abiertamente. Respuestas del sector de educación a la violencia basada en la orientación sexual y la identidad/expresión de género” de la UNESCO (2016), las “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” del MINEDUC (2017), y la “Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares” de Booth y Ainscow (2015), de donde se obtuvieron las distintas dimensiones a considerar. A partir de estos tres documentos, se elaboró la siguiente pauta de entrevista semi estructurada:

Tabla 1 Pauta de temas entrevista semi estructurada

Objetivo de investigación	Pregunta	Dimensión	Subtemas a considerar
OI1 OI3	¿Cómo fue el proceso de ingreso de los estudiantes a la institución, entendiendo este proceso como el momento en que llegaron al colegio?	A: Creando culturas inclusivas B: Estableciendo políticas inclusivas	- Familia: ¿Estaban informados? ¿si se dieron cuenta en el proceso, cómo se relacionaron con la familia? - Docentes: ¿Cómo se trabajó el ingreso/o el proceso de cambio con los docentes? ¿Se ha intencionado alguna política hacia ellos? ¿Cursos o capacitaciones? - Política: ¿Hubo algún cambio de política en el colegio? ¿Cuál? ¿Se cambió el PEI o algún otro documento? - Estudiantes: ¿Cómo lo vivieron ellos? - Sociedades estratégicas: ¿Se establecieron vínculos con algún tipo de sociedades estratégicas? - Estudiantes transgénero: ¿Están informados de las acciones que se han implementado? ¿Cómo percibe que se sintieron? - Supervisión y evaluación: ¿Cómo supervisaron la implementación de las políticas implementadas? ¿De una inserción positiva?

OI1 OI3	¿Cómo ha sido el proceso de inclusión de los estudiantes transgénero?	A: Creando culturas inclusivas B: Estableciendo políticas inclusivas C: Desarrollando prácticas inclusivas	- Políticas efectivas: ¿Qué políticas inclusivas se generaron al interior de la escuela? ¿Infraestructura y vestuario? - Apoyo a los estudiantes y familias: ¿Cómo se han relacionado con los estudiantes y las familias para facilitar el proceso de inclusión? - Formación y apoyo al personal escolar: ¿Se han generado instancias para capacitar al personal en la temática? ¿De qué tipo? - Información y sociedades estratégicas: ¿Han establecido vínculos con organizaciones de ayuda? ¿Qué tipo de vínculo, qué tipo de ayuda reciben? - Currículo y materiales de aprendizaje pertinentes: ¿Se han realizado modificaciones al currículo, materiales o metodologías, para facilitar el proceso de inclusión? ¿De qué tipo? - Supervisión y evaluación: ¿Cómo se ha supervisado la implementación de todas estas acciones?
OI2	¿Qué estrategias han implementado como escuela para facilitar este proceso? ¿Cuáles han sido exitosas, cuáles no? Si no ha implementado nada, ¿por qué no?	A: Creando culturas inclusivas B: Estableciendo políticas inclusivas C: Desarrollando prácticas inclusivas	Orientadas a: - Apoyo a los estudiantes y a las familias - Infraestructura - Políticas efectivas - Formación y apoyo al personal escolar - Información y sociedades estratégicas - Currículo y materiales de aprendizaje pertinentes - Supervisión y evaluación.
OI1	¿Se reflejan las estrategias y los cambios en los documentos oficiales de la escuela? ¿Cómo? ¿Cómo se construyeron estos documentos?	B: Estableciendo políticas inclusivas	- Políticas efectivas - Apoyo a los estudiantes y a las familias - Infraestructura

OI2	¿Cuáles considera han sido los desafíos más grandes de gestión que han enfrentado en este proceso?	A: Creando culturas inclusivas B: Estableciendo políticas inclusivas C: Desarrollando prácticas inclusivas	- Apoyo a los estudiantes y a las familias - Infraestructura - Supervisión y evaluación. - Políticas efectivas - Formación y apoyo al personal escolar - Información y sociedades estratégicas - Currículo y materiales de aprendizaje pertinentes
OI2	¿Qué actores considera usted han sido más importantes en este proceso? (De manera negativa o positiva)	A: Creando culturas inclusivas B: Estableciendo políticas inclusivas C: Desarrollando prácticas inclusivas	- Apoyo a los estudiantes y a las familias - Supervisión y evaluación. - Políticas efectivas - Formación y apoyo al personal escolar - Información y sociedades estratégicas - Currículo y materiales de aprendizaje pertinentes
OI1 OI3	¿Qué tan satisfecho se encuentra con respecto al proceso de inclusión? ¿Qué se requiere para seguir avanzando en este camino?	A: Creando culturas inclusivas B: Estableciendo políticas inclusivas C: Desarrollando prácticas inclusivas	Temas emergentes.

Plan de análisis de los datos

Luego de transcribir cada entrevista, estas fueron analizadas siguiendo el plan de análisis de los datos propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996). Esta estructura está compuesta por tres fases: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones.

La etapa de reducción de datos se subdividió a su vez en tres instancias:

1. Separación de unidades de contenido: En esta instancia, los datos se separaron mediante criterios temáticos que permitieron establecer las grandes dimensiones y temáticas abordadas por los entrevistados.
2. Identificación y clasificación de elementos: Se realizó un análisis de contenidos emergentes de los datos recolectados y una codificación abierta.
3. Síntesis y agrupamiento: Se realizó una codificación axial de los códigos obtenidos del texto, clasificándolos en las dimensiones establecidas en el paso 1 y estableciendo relaciones entre los códigos y las dimensiones.

Luego, se realizó un análisis de contenidos con codificación abierta a los documentos oficiales de la escuela, buscando unidades de información que se relacionaran con los códigos y dimensiones obtenidos de las entrevistas.

En la etapa de disposición y transformación de datos se escogió la red semántica como la mejor forma de representar visualmente la relación entre las categorías participantes del fenómeno. En ellas, los elementos varían de tamaño según la frecuencia en que aparecen en el análisis de los datos. Así, a mayor tamaño de la categoría o subcategoría, más reiteradamente se encontró en el análisis y viceversa.

Finalmente, para la verificación de conclusiones se utilizó la triangulación, definida como “el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (Romero, 2006, p. 116), entre informantes y con los documentos oficiales, para encontrar aspectos de concordancia

y discordancia. Además, se provee una descripción e interpretación densa de los datos, los que luego fueron contrastados con la teoría existente para encontrar puntos de convergencia y controversia.

Para asegurar la veracidad de los resultados de esta investigación, se optó por los criterios de calidad de Krause (1995). Específicamente, esta investigación respeta los siguientes criterios:

- a) Densidad, profundidad y aplicabilidad/validez: Este criterio se cumple al presentar una descripción detallada de los datos, al aplicar la triangulación a los mismos y al complejizar los resultados para que se asemejen lo más posible a la realidad. Para la triangulación de los datos, en este caso, se utilizaron distintos informantes y técnicas de recolección de datos, para contar con distintas miradas del fenómeno.
- b) Transparencia y contextualidad: Estos criterios se cumplen al explicar en detalle y dentro de un contexto el proceso mediante el cual se llegó a los resultados de la investigación. En este trabajo, se presentan la pauta de entrevista y la explicación detallada del análisis de los datos para transparentar todos los elementos que llevaron a los resultados y conclusiones.
- c) Intersubjetividad: Este criterio se refiere a la participación de más de un investigador en el análisis de los datos. Si bien eso no era posible por las regulaciones del programa de magíster, para cumplir este criterio se contó con la supervisión constante de la profesora guía, quien ayudó a detectar y eliminar posibles sesgos que pudieran estar presentes en el análisis de los datos.

Participantes

Los casos estudiados corresponden a dos escuelas de la Región Metropolitana de Chile que serán descritas en profundidad en la siguiente sección. Previo a la recolección de datos se establecieron criterios de selección de las escuelas. Los requisitos para la selección de los casos fueron los siguientes:

- Que tuvieran al menos un/una estudiante transgénero en enseñanza media. Se optó por trabajar en torno a la enseñanza media debido a que aún no hay consenso a nivel nacional sobre la edad en que los niños y jóvenes son capaces de consolidar su identidad de género de manera autónoma. Por esta misma razón, los menores de catorce años no son beneficiarios de la Ley de identidad de género. Se decidió entonces considerar solamente a los mayores de catorce pues son quienes tienen la posibilidad de elegir su identidad ante toda la institucionalidad nacional.
- Que tuvieran tres o más personas como parte del equipo directivo, para contar con un mayor número de informantes que permitieran apreciar desde distintos ángulos el objeto de estudio.
- Que recibieran financiamiento estatal, ya que, al ser dependientes del estado, deben seguir todos los lineamientos aprobados por el MINEDUC y recibir a todos los estudiantes del sistema escolar, sin sesgos de ningún tipo. Además, se optó por este tipo de escuelas porque son las que reciben a la población de estudiantes pertenecientes a los niveles socioeconómicos más bajos del país (García-Huidobro, 2007; Cordoba, 2014; Fontaine, 2003). Por lo tanto, los estudiantes transgénero que asisten a estas escuelas enfrentan una doble discriminación por vivir en condiciones de vulnerabilidad y pertenecer a la comunidad LGBTI (Rodríguez, 2016; Alston, 2015), eso hace más urgente conocer su situación actual.
- Que aceptaran participar en la investigación.

Para acceder al campo, primero se estableció contacto con una fundación que trabaja con jóvenes y niños transgénero, lo que permitió conocer a distintas familias que nos pusieron en contacto con sus escuelas, sin embargo, tras conversar con los directivos de las instituciones, no se logró concretar su participación por diversos motivos, que en ocasiones no fueron explicitados. Posteriormente, se contactó a escuelas que habían aparecido en reportajes de la prensa donde relataban su experiencia de trabajo con estudiantes transgénero, sin embargo, estas conversaciones tampoco permitieron concretar la participación de los directivos. Finalmente, se recurrió a redes de contactos personales,

específicamente de docentes, que facilitaron el contacto con las autoridades de sus establecimientos. Este resultó ser el método más efectivo para acceder al campo y por el cual se contactó a tres escuelas participantes. Lamentablemente, una de ellas fue dejada al margen de esta investigación debido a un cambio de personal en el equipo directivo que ocurrió durante el mismo período en que se realizaban las entrevistas, lo que impidió tener las visiones de todos los directivos respecto al caso. Ante esta situación inesperado y considerando que no se cumpliría con el criterio de tener al menos cuatro directivos informantes, se decidió no utilizar estos datos recolectados.

Descripción de los casos seleccionados

De acuerdo con los consentimientos informados firmados por los participantes antes de comenzar la investigación se resguardará la privacidad de la escuela y de las personas involucradas, por lo tanto, en esta sección solo se entregarán datos del contexto de los casos que resulten de relevancia para su comprensión.

Caso 1: Escuela W

El primer caso seleccionado corresponde a un colegio de dependencia particular subvencionada y perteneciente a una fundación sin fines de lucro, ubicado en una comuna del sector sur de Santiago. Atiende a los niveles de enseñanza prebásica, básica y media científico-humanista. Se ubica en un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 89.13% (JUNAEB, 2019). Su copago es de \$0 y tampoco hay costo de matrícula. El establecimiento es mixto y tiene aproximadamente 1500 estudiantes en total, 37 en promedio por curso y alrededor de 60 docentes. Cuenta con financiamiento de Ley SEP, y profesionales de apoyo específico como una psicóloga, una psicopedagoga y una educadora diferencial. La escuela tiene una orientación católica, sin embargo, no pertenece a la iglesia católica ni hay en ella sacerdotes ni ningún otro tipo de representantes del clero. A pesar de su orientación, acepta

estudiantes de todos los credos. Dentro del programa de estudios, se incluye la asignatura de religión.

Como parte del proceso de postulación de los estudiantes al establecimiento se realiza una entrevista con los apoderados. Al ser esta una escuela particular subvencionada perteneciente a una fundación sin fines de lucro, no existen pruebas de admisión académica ni criterios de admisión, sin embargo, hay prioridad en la postulación para los estudiantes que tengan hermanos ya estudiando en el establecimiento, para quienes tengan un apoderado exalumno y para quienes presenten vulnerabilidad socioeconómica. El ingreso de los estudiantes a esta escuela se produce principalmente en el primer curso, pre kinder. En los cursos superiores hay muy poca incorporación de estudiantes nuevos y en la enseñanza media prácticamente nada. Con respecto a sus resultados académicos, tuvo un desempeño medio en todos los cursos evaluados en el SIMCE 2018; y un puntaje superior a 70 en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social de los tres cursos evaluados (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Todos sus resultados son más altos que el promedio de las escuelas de su mismo grupo socioeconómico. Estos resultados han sido sostenidos en el tiempo, las modificaciones que han sufrido son leves y no relevantes para esta descripción.

En esta institución se analizó la experiencia de apoyo a una estudiante transgénero (de identidad de género femenina) que realizó su transición mientras cursaba cuarto medio, después de haber cursado toda su escolaridad en este mismo establecimiento. El proceso de transición en la escuela comenzó luego de que el equipo multidisciplinario que trataba a la estudiante en un servicio de salud pública (psiquiatra, psicólogo y endocrinólogo) enviara una carta al establecimiento educacional solicitando formalizar el cambio de género en términos del uso del nombre social en toda instancia, uso del uniforme femenino y facilidad para asistir al baño que más le acomodara.

Los participantes en este caso fueron todos los miembros del equipo directivo. Se presenta a continuación la simbología utilizada en el capítulo de resultados para que el lector pueda identificar el cargo y escuela de cada actor:

Tabla 2. Códigos para identificar a participantes de la investigación en caso 1.

Caso 1: Escuela W	
Cargo del participante	Código
Director	DW1
Jefe de UTP Enseñanza Media	DW2
Jefa de UTP Enseñanza Básica	DW3
Inspectora general y encargada de convivencia escolar	DW4

Con respecto a los documentos oficiales de la escuela, se revisó el Proyecto Educativo institucional del año 2009, el Reglamento interno y de convivencia escolar, del 2018 y el Reglamento de evaluación y promoción escolar, de 1997.

Caso 2: Escuela Z

El segundo caso estudiado corresponde a un liceo municipal ubicado en una comuna del sector suroriente de Santiago. Atiende estudiantes de séptimo básico a cuarto medio, en modalidad científico humanista. Posee un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 84.92% (JUNAEB, 2019). Al ser un establecimiento municipal, no existe pago de matrícula ni de mensualidad. Es un establecimiento mixto pero en el pasado fue una escuela solo de mujeres. Tiene alrededor de 550 alumnos, 30 en promedio por curso y aproximadamente 50 docentes. Cuenta con financiamiento mediante Ley SEP y profesionales de apoyo psicosocial como un psicólogo, un psicopedagogo y un trabajador social. Como todo liceo municipal, es una institución laica.

El proceso de postulación a esta institución no contempla entrevistas ni prioridad a cierto tipo de estudiantes porque tiene una cantidad de alumnos inferior a la que puede aceptar. Es decir, tiene vacantes para recibir a nuevos estudiantes en cualquier curso y durante cualquier época del año. Con respecto a sus resultados académicos, tuvo un desempeño insuficiente en el único curso evaluado en el Simce 2018 y un puntaje superior a 60 en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Estos resultados han variado bastante en el tiempo, siendo este año más altos que en la evaluación del año anterior y considerablemente más bajos que el promedio de los establecimientos de su mismo grupo socioeconómico.

En esta institución se analizó la experiencia de apoyo a un estudiante transgénero que llegó a matricularse a la institución habiendo ya realizado su cambio de género social, ingresando entonces con un nuevo nombre e identidad desde un inicio. El estudiante presenta una identidad de género masculina y llegó al colegio el segundo semestre de tercero medio, debido a que su institución anterior le parecía muy exigente en términos académicos.

Los participantes en este caso también fueron todos los miembros del equipo directivo y además el encargado de convivencia escolar de la institución, debido a que su cargo tiene directa relación con los procesos de inclusión que se viven en una escuela. Se

presenta a continuación la simbología utilizada en este caso para facilitar la lectura de los resultados posteriores:

Tabla 3 Códigos para identificar a participantes de la investigación en caso 2.

Caso 2: Escuela Z	
Cargo del participante	Código
Director	DZ1
Jefe de UTP	DZ2
Inspector general 1	DZ3
Inspectora general 2	DZ4
Encargado de convivencia escolar	DZ5

Con respecto a los documentos oficiales de la escuela, se revisó el Proyecto Educativo institucional, el Reglamento interno y de convivencia escolar y el Reglamento de evaluación y promoción escolar, todos del año 2018.

Capítulo 5: Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos por escuela y luego un resumen donde se destacan los aspectos en común y aquellos que difieren.

Antes de presentar los resultados por escuela, es importante destacar lo difícil que fue conseguir escuelas participantes. Tras contactar a muchas que inicialmente estaban dispuestas a hacerlo, finalmente la gran mayoría de ellas se retractó, sin dar explicaciones. Por otra parte, llama la atención que algunas de las escuelas que decidieron finalmente no participar han estado dispuestas a mostrar sus nombres e instalaciones a la prensa, en reportajes que destacan la presencia de estudiantes trans en sus aulas. Esto nos habla de un tema que, siendo poco explorado, es además difícil de estudiar por la falta de participantes dispuestos a dar su mirada al respecto.

Dimensiones del análisis de los datos

Tras el análisis inicial de contenidos de las entrevistas, se identificaron 5 grandes dimensiones, las que a su vez se subdividen en subdimensiones, categorías y subcategorías. Para los dos casos estudiados, las 5 dimensiones obtenidas fueron:

- A. Características de la cultura escolar
- B. Características del liderazgo escolar
- C. Estrategias
- D. Desafíos
- E. Actores

De estas 5 dimensiones, las dos primeras son emergentes, pues surgieron de manera espontánea de los datos recolectados, mientras que las tres últimas fueron seleccionadas antes de la recolección de datos y, por lo tanto, incluidas en la pauta de entrevista.



Figura 1. Dimensiones del análisis de los datos para ambas escuelas.

Las subdimensiones obtenidas a partir de la dimensión A. Características de la cultura escolar fueron las siguientes: personal, estudiantes, apoderados y establecimiento educacional. Esta clasificación hace referencia a los actores que cada categoría describe.

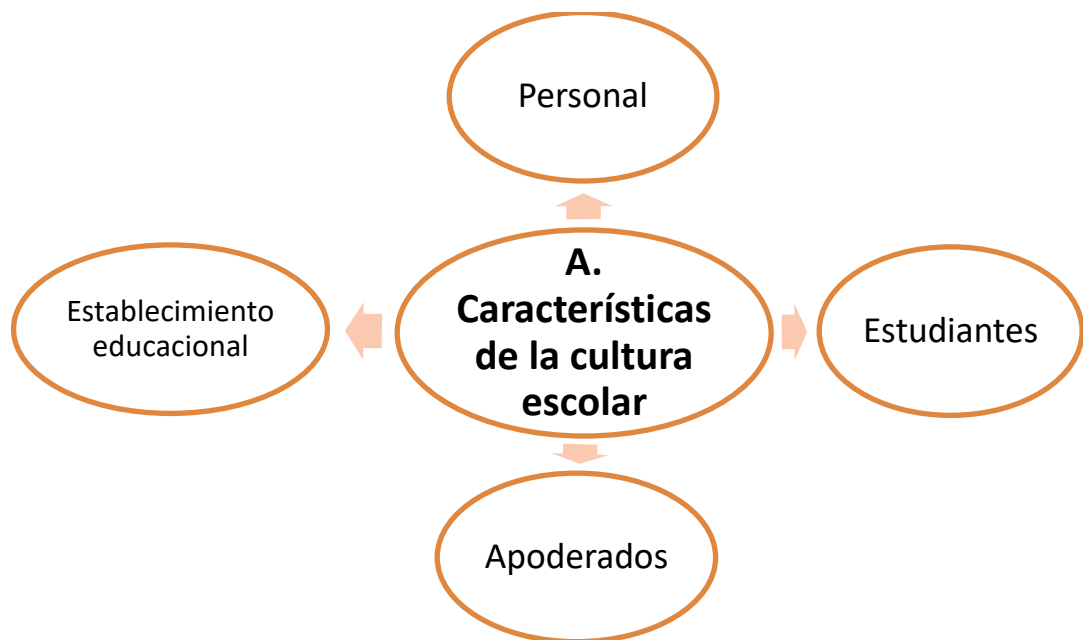


Figura 2 Dimensión A. Características de la cultura escolar y sus subdimensiones.

Para la dimensión B. Características del liderazgo escolar, las subdimensiones fueron: características personales, relación con estudiantes, relación con familias, concepto de su labor, relación con el personal y relación entre directivos.

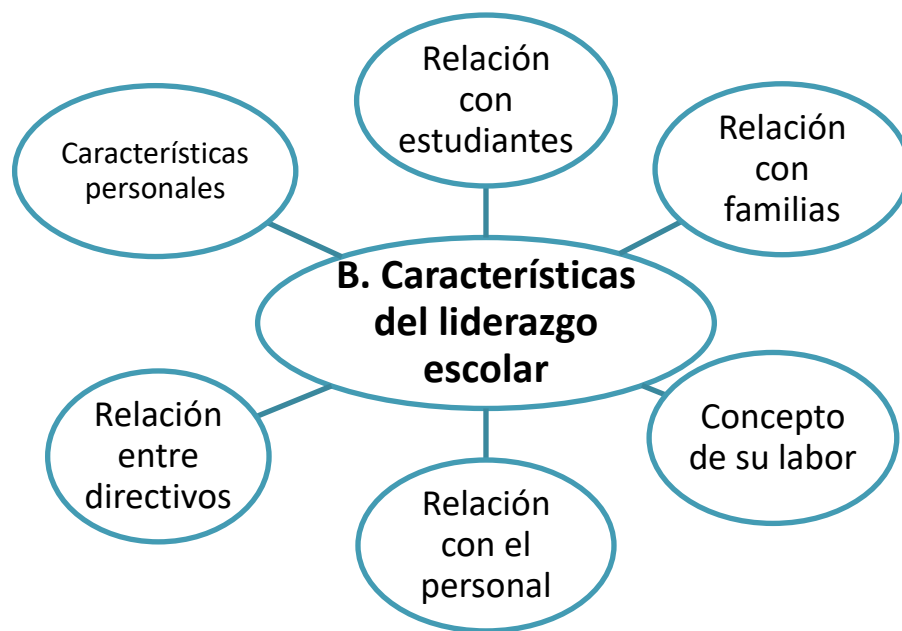


Figura 3 Dimensión B. Características de la cultura escolar y sus subdimensiones.

En la dimensión C. Estrategias, las subdimensiones son 9: modificaciones en infraestructura, búsqueda de fuentes de información, apoyo a familia y estudiante, modificación a trabajo en sala para abordar la temática, supervisión del proceso, comunicación fluida con distintos estamentos, modificación a documentos oficiales para abordar la temática, flexibilidad en normas básicas de presentación y preparación al personal en torno a la temática.



Figura 4. Dimensión C. Estrategias y sus subdimensiones.

En la dimensión D. Desafíos, los obstáculos percibidos por los directivos fueron clasificados en dos subdimensiones: desafíos actuales y futuros. Los desafíos actuales son aquellos que los directivos reportan haber experimentado durante el proceso analizado en esta investigación. Los desafíos futuros son los que anticipan que podrían enfrentar en nuevos casos.



Figura 5. Dimensión D. Desafíos y sus subdimensiones.

Finalmente, en la dimensión E. Actores, surgieron 3 subdimensiones: actores que influyeron positivamente, actores que influyeron negativamente y actores beneficiados. Las dos primeras se dividen además en actores internos y actores externos.

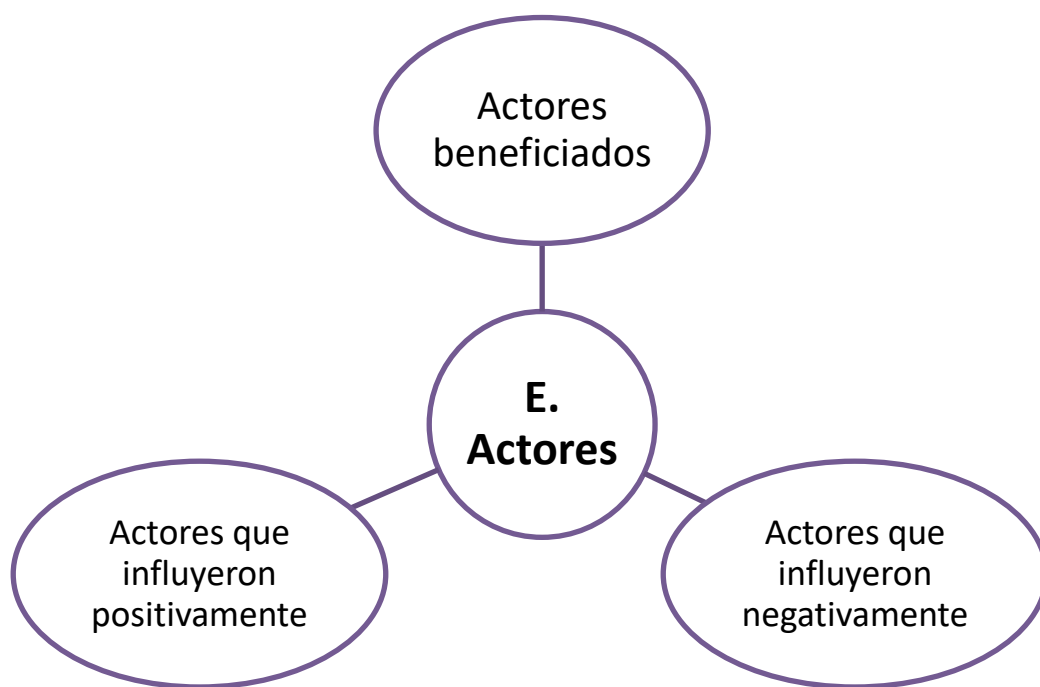


Figura 6. Dimensión E. Actores y sus subdimensiones.

A continuación, se darán a conocer los resultados de cada escuela. Es importante recordar que, en el caso de los mapas semánticos, los colores de las banderas representan la cantidad de directivos que compartieron la misma percepción en esa escuela, y en el caso de las primeras dos dimensiones (Características de la cultura escolar y características del liderazgo escolar) las categorías en color verde corresponden a aquellas que resultaron beneficiosas para el proceso y aquellas en rojo, a las que resultaron perjudiciales. Esta evaluación proviene del análisis de los datos recolectados en este trabajo y no necesariamente de las opiniones de los directivos, ya que hay categorías y subcategorías que no se encontraron explícitamente en sus relatos sino en el análisis de sus declaraciones y en la posterior triangulación de los datos recopilados. Para cada categoría y subcategoría

se identificaron citas de las entrevistas que ilustran lo relatado por los directivos, sin embargo, se presentan solo las más relevantes en esta sección, y luego en el contraste entre ambas escuelas, se incluyeron aquellas que ilustran de mejor manera las diferencias entre ambas instituciones.

Resultados Caso 1: Escuela W

Antes de presentar en detalle los resultados de la escuela W, es necesario mencionar algunos resultados generales que aportan más contexto a su descripción. El primero tiene que ver con el uso del lenguaje por parte de los directivos en las entrevistas, quienes frecuentemente se refieren a la estudiante por su género biológico (usando artículos y adjetivos masculinos, llamándolo “el estudiante” o por su nombre legal). Sin embargo, se advierte también una preocupación de los entrevistados por corregirse cuando se dan cuenta del error. En este trabajo, se utilizan pronombres, adjetivos, sustantivos y artículos femeninos para hacer referencia a la estudiante, pues se ha decidido respetar su identidad de género actual (femenina).

Por otra parte, el lenguaje utilizado en los documentos analizados presenta incoherencias si se analiza desde una mirada de género. En los tres documentos analizados (PEI, Reglamento de convivencia y de evaluación) se hace referencia a los directivos según el género de quien actualmente ejerce el cargo, por lo tanto, se habla de “el director”, “la inspectora” y “el jefe de UTP” (a pesar de que hay dos, un hombre y una mujer). Sin embargo, para referirse al resto de la comunidad se utiliza el masculino, por ejemplo “el estudiante” y “el apoderado”.

Con respecto a la presencia del género en el contenido de los documentos, solo existe una instancia en ellos en que se hace una distinción entre hombres y mujeres: la descripción del uniforme presente en el reglamento de convivencia escolar. En este caso, incluso al describir el uniforme deportivo, que es igual para hombres y mujeres, se presenta separado el de cada uno.

Los documentos oficiales reconocen la presencia de la diversidad de distinta índole en el establecimiento. En el reglamento de evaluación, aparece reiteradamente, haciendo referencia a la diversidad de estilos de aprendizaje y a la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales. En el proyecto educativo se menciona la diversidad como concepto general, reconociéndola como una característica inherente a la comunidad estudiantil. Finalmente, en el reglamento de convivencia escolar se presenta la diversidad, como un elemento que los mismos estudiantes deben respetar, pues en ella se reconoce a cada ser como único; y también se destaca el compromiso de la escuela a prestar ayuda extra a quienes requieren acompañamiento académico.

En este documento también se incluye el “protocolo de estudiante trans”, donde se indican los pasos administrativos a seguir por los padres que quieran solicitar autorización para el cambio de identidad de su hijo/a en la escuela (hacer una solicitud formal por escrito y firmar el protocolo) y las obligaciones de la escuela una vez que se presenta dicho requerimiento (informar a distintos estamentos de la comunidad, modificar nombre en documentos y garantizar el uso del baño y del nuevo nombre). Esta es la única mención que se hace a la inclusión de estudiantes transgénero en los documentos oficiales de la escuela.

Dos últimos aspectos importantes de mencionar son la evaluación positiva que los directivos hacen de su gestión del proceso de inclusión de estudiantes transgénero - a pesar de identificar áreas donde deben seguir mejorando - y la alta valoración que le otorgan al participar en esta investigación. Consideran que haber sido entrevistados les permitió reflexionar sobre el proceso que habían vivido. También valoraron la oportunidad de compartir sus experiencias y que exista interés por conocer las acciones que las escuelas han llevado a cabo en torno a la inclusión de estudiantes trans, especialmente si esto implica la opción de recibir algún tipo de retroalimentación del trabajo realizado.

Descripción de las dimensiones en la Escuela W

A. Características de la cultura escolar

El mapa semántico en la Figura 7 muestra la visión global de la dimensión A: Características de la cultura escolar de la escuela W con sus cuatro subdimensiones.

Escuela W Dimensión A: Características de la cultura escolar

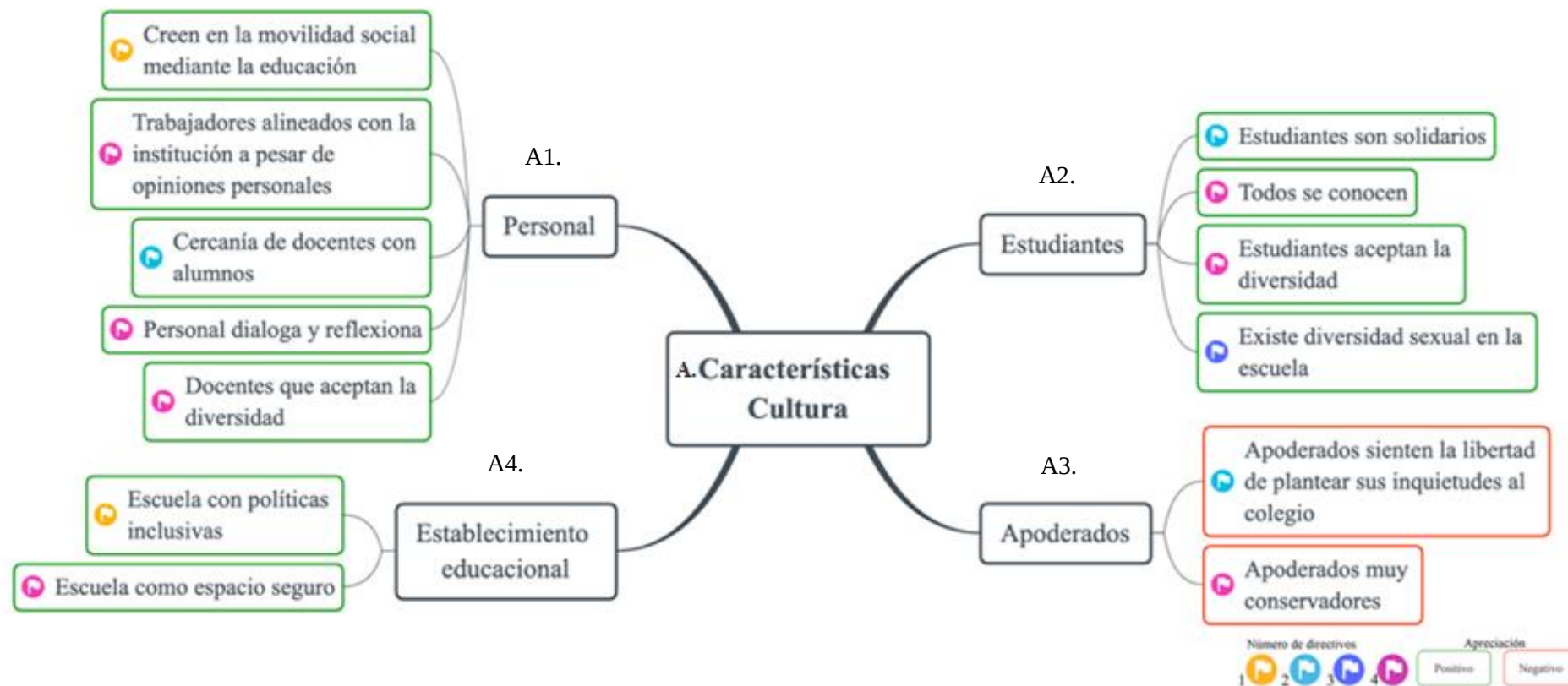


Figura 7. Dimensión A. Características de la Cultura Escolar de la Escuela W

A1. Personal: Los directivos consideran que el personal es muy cercano a los alumnos, lo que ha permitido que los estudiantes tengan la confianza de plantear temáticas y solicitudes como la que se analiza en este caso. Además, son percibidos como tolerantes ante la diversidad. Según los directivos, la mayoría de los docentes y los trabajadores de la escuela en general están alineados con los valores y políticas de la escuela que se detallan en su PEI, a pesar de sus opiniones. Sin embargo, en el caso de las personas que tienen opiniones distintas a las que promueve la institución, se mantienen en la institución siempre y cuando al interior de la escuela no manifiesten estas opiniones ni verbalmente, ni en su actuar. Otro elemento que los líderes observan en el personal es su capacidad de dialogar y reflexionar en torno a los procesos educativos. Finalmente, los directivos reportan que sus trabajadores creen que la movilidad social es posible mediante la educación. Esta característica es particularmente relevante considerando el contexto de vulnerabilidad en que viven los estudiantes.

A2. Estudiantes: Los directivos señalan que todos los estudiantes de la escuela se conocen, ya que la mayoría cursa toda su escolaridad en el colegio. Ese fue el caso de la estudiante que protagoniza este proceso de transición y también de sus compañeros. También, los estudiantes son descritos como solidarios, ya que se apoyan mutuamente no solo entre compañeros de curso sino también al resto de la comunidad estudiantil. Entre los estudiantes, ya existía diversidad sexual (gays y lesbianas) antes del proceso de transición que protagoniza este caso y según los directivos, a causa de esto, los estudiantes son tolerantes ante la diversidad, especialmente la de índole sexual. Los directivos también atribuyen esta característica a que los alumnos son parte de una generación que ha crecido en un período de la historia donde la diversidad sexual se concibe como algo más natural que en el pasado. Para los directivos, estas cuatro características eran un indicio de que la nueva identidad de la estudiante tendría buena acogida entre sus compañeros.

“Una vez (...) dos alumnos se sacaron una foto dándose un beso en el colegio y en una sala, y lo subieron a las redes. (...) eso (...) en nuestro reglamento está prohibido (...) los pololeos y cosas así (...) y subirlo con uniforme a redes sociales y todo es una sanción. Entonces nosotros íbamos a sancionar a estos dos alumnos por eso, pero no porque fueran dos hombres (...). Y salió una comunidad de un curso que na’ que ver a pelear que nosotros estábamos discriminando alumnos por ser gay, defendiéndolos, (...)” (DW2).

En esta cita, el jefe de UTP de enseñanza media relata una experiencia que refleja la solidaridad de unos estudiantes con otros y su postura ante las relaciones homosexuales.

A3. Apoderados: Los directivos perciben características culturales negativas en los apoderados de la escuela. Una de ellas, es que sienten la libertad de plantear sus inquietudes al colegio, la que utilizan principalmente para reclamar ante las autoridades de la institución cuando no están de acuerdo con alguna situación. Además, señalan que los apoderados son muy conservadores, característica que le atribuyen sus creencias religiosas (un alto porcentaje de los padres de la comunidad practica la religión católica, evangélica o alguna otra variante del cristianismo como los testigos de Jehová). Explican que, por este motivo, rechazan la diversidad sexual y la transexualidad, las que son consideradas enfermedades que deben ser curadas.

A4. Establecimiento educacional: La institución es concebida como un espacio de protección donde los estudiantes están seguros y alejados de las situaciones de riesgo a las que cotidianamente están expuestos en su entorno social y familiar. Algunas prácticas que la escuela posee para mantener este espacio seguro son sancionar los ataques en la escuela y monitorear a quienes presentan dificultades en su entorno social. Estas prácticas se explicitan en protocolos incluidos en el reglamento de convivencia escolar, donde se describen las sanciones ante todo tipo de ataque contra cualquier estudiante de la escuela. En este sentido, la escuela cuenta con políticas inclusivas, las que, según los directivos, existían desde antes del proceso de transición analizado en este trabajo y fueron fundamentales para su gestión. Algunas de estas políticas son el respeto a la diversidad - incluida la sexual - explicitado en su manual de convivencia y PEI, y algunos mecanismos de apoyo como el trabajo de la psicóloga de la escuela o los protocolos de derivación de estudiantes a profesionales de otras áreas.

B. Características del liderazgo escolar

El mapa semántico en la Figura 8 muestra la visión global de la dimensión B. Características del liderazgo escolar de la escuela W con sus 6 subdimensiones.

Escuela W Dimensión B: Características del liderazgo escolar

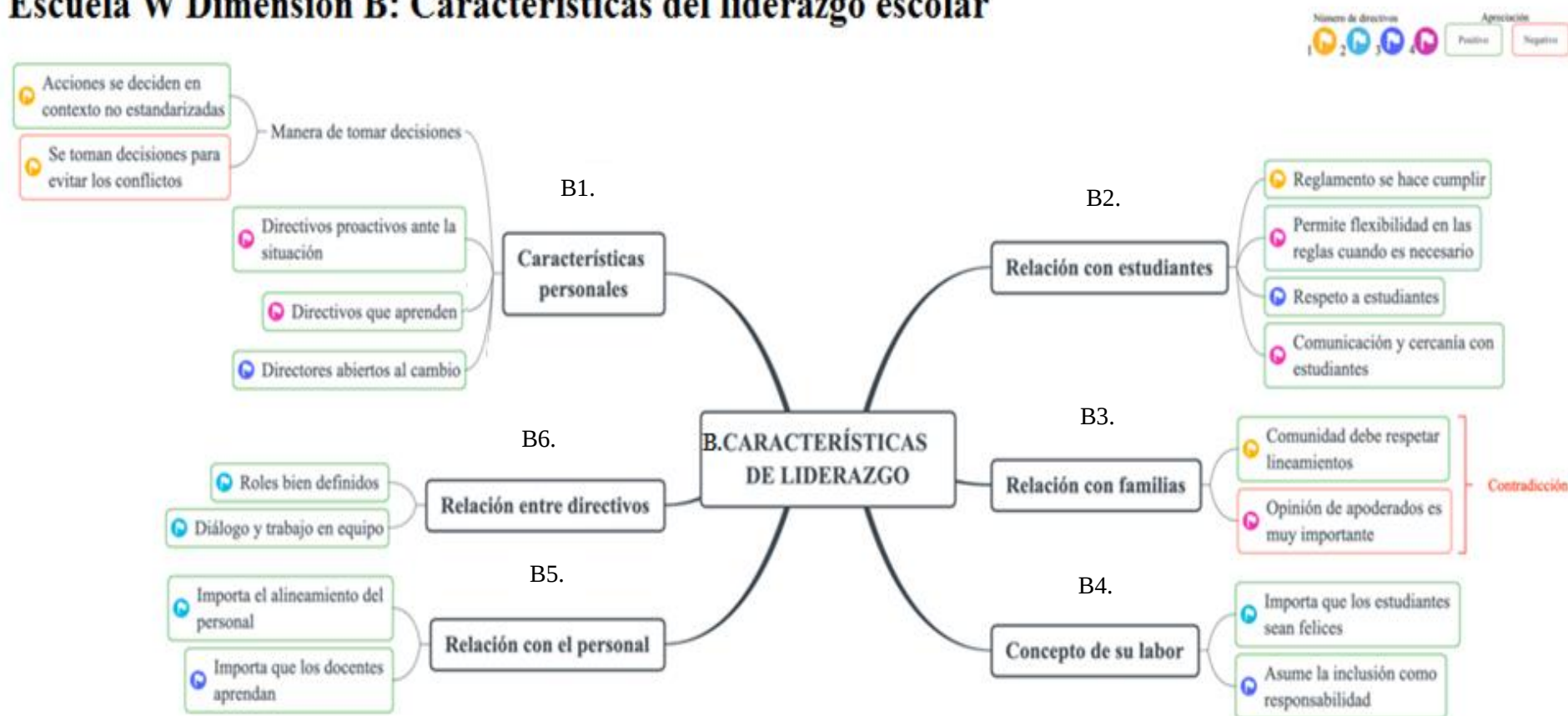


Figura 8 Dimensión B. Características del liderazgo escolar Escuela W

B1. Características personales de los directivos: Los directivos se caracterizan a sí mismos como líderes que aprenden, puesto que la gestión del proceso requirió mucho aprendizaje de su parte para poder responder apropiadamente. Reportan también estar siempre abiertos al cambio, lo que se materializó en su disposición a trabajar en pro del proceso de inclusión de la estudiante trans. También se consideran a sí mismos proactivos, al tomar la iniciativa en torno a acciones como la reunión que sostuvieron con el equipo médico tratante de la alumna y la capacitación que coordinaron para todos sus trabajadores. Estas tres características son también parte del perfil esperado de los directivos de la escuela, declarados en el PEI de la institución.

Con respecto a su manera de tomar decisiones, se identificaron dos elementos importantes. El primero es que las decisiones que toman los directivos buscan evitar los conflictos. Esta característica es la única de esta subdimensión que no fue reportada explícitamente por los directivos sino que se extrae a partir del análisis de los datos. La segunda característica de su forma de tomar decisiones es que estas se deciden en contexto, considerando las características especiales de cada situación, no de manera estandarizada. Así, evitan tomar decisiones que podrían no ser efectivas. Este aspecto es coherente con el Reglamento de convivencia, donde se señala que ante la aplicación de sanciones se considerará el contexto de cada situación.

B2. Relación de los directivos con los estudiantes: Los directivos relatan que durante el proceso permitieron que los estudiantes transgredieran ciertas reglas cuando se consideró necesario, particularmente aquellas relacionadas con la presentación personal, como el uso de maquillaje por parte de la estudiante trans (por recomendación de su equipo médico) y que otros estudiantes asistieran con un uniforme distinto al de su género biológico sin tener que solicitar permiso. Por otra parte, los directivos señalan que para ellos es importante asegurar que los estudiantes respeten las reglas y que el reglamento se haga cumplir. Para ello, tratan de respetar al máximo las sanciones y normas establecidas. Si bien ambas características parecen a simple vista una contradicción, en realidad se trata de una excepción que hacen debido al contexto específico de la situación que enfrentan, algo que se describió en la subdimensión B1. Otras características que los directivos perciben de su relación con los estudiantes son el alto grado de respeto que reportan tener por los estudiantes y sus opiniones y la cercanía y comunicación constante entre ambos actores. Según los directivos existen instancias como las visitas al aula del director o las conversaciones en los recreos en que directivos y estudiantes se comunican cotidianamente.

B3. Relación de los directivos con las familias: Según los directivos, la política del colegio es que todos los padres y estudiantes deben respetar los lineamientos de la escuela si quieren permanecer en ella. Esto se explicita también en el PEI y en el reglamento de convivencia de la institución. Los directivos afirman que son muy estrictos en el cumplimiento de sus normas, por lo tanto, los padres que no están de acuerdo con ellas pueden abandonar la institución. Sin embargo, a pesar de esta percepción, en sus declaraciones se identifica que la opinión de los apoderados es muy importante para ellos, al punto de que interfiere en sus decisiones. Varios de los entrevistados incluso señalaron que les daba miedo generar un conflicto con los apoderados debido a que son percibidos como difíciles de manejar. Aquí se presenta nuevamente la idea de que los directivos toman decisiones buscando evitar los conflictos, ya mencionada en la subdimensión B1.

B4. Concepto de su labor: Los directivos señalan que le asignan un alto valor a la felicidad de los estudiantes y que se consideran a sí mismos como los responsables de generar las condiciones para que eso ocurra. Además, reportan que consideran que es su responsabilidad gestionar la inclusión en la escuela. Este compromiso además se explicita en el PEI de la escuela.

B5. Relación de los directivos con el personal: Los directivos declaran que para ellos, es fundamental que todo el personal esté alineado con los valores y las políticas implementadas por el colegio, ya que, independiente del rol específico que cumple cada uno, están ejerciendo una labor formativa. Esto coincide con el PEI de la institución, donde se explica que todos los trabajadores deben poner en práctica los valores y principios que en él se establecen. En el caso de las personas que no respetan esta política, se ha optado por desvincularlos. Por otra parte, los directivos también reportan que para ellos es muy importante que los docentes aprendan. Al inicio del proceso de transición, los directivos gestionaron una capacitación para que todos los docentes de la escuela aprendieran sobre la diversidad sexual y cómo gestionar el proceso de transición en la escuela. El PEI de la escuela señala como competencia esperada de los docentes el aprendizaje continuo, para lo que es esencial que los directivos generen espacios de capacitación como el mencionado. Estas dos características se contraponen hasta cierto punto, si se considera que los directivos prefieren desvincular a sus trabajadores en vez de capacitarlos para alinearse al perfil del colegio.

B6. Relación entre directivos: Los directivos declaran tener roles bien definidos que cada uno conoce y que se mantuvieron en la gestión del caso analizado en esta investigación. Dichos roles también se definen claramente en el PEI de la institución. Además, reportan trabajar mucho en equipo y en base al diálogo. Si bien todos tenían distintos roles y algunos asumieron más tareas de liderazgo, señalan que todos estuvieron presentes durante el proceso completo, por lo tanto, conocen todas las estrategias y acciones implementadas.

C. Estrategias

El mapa semántico ilustrado en la Figura 9 muestra las subdimensiones, categorías y subcategorías de la dimensión C: Estrategias para la escuela W.

Escuela W Dimensión C: Estrategias

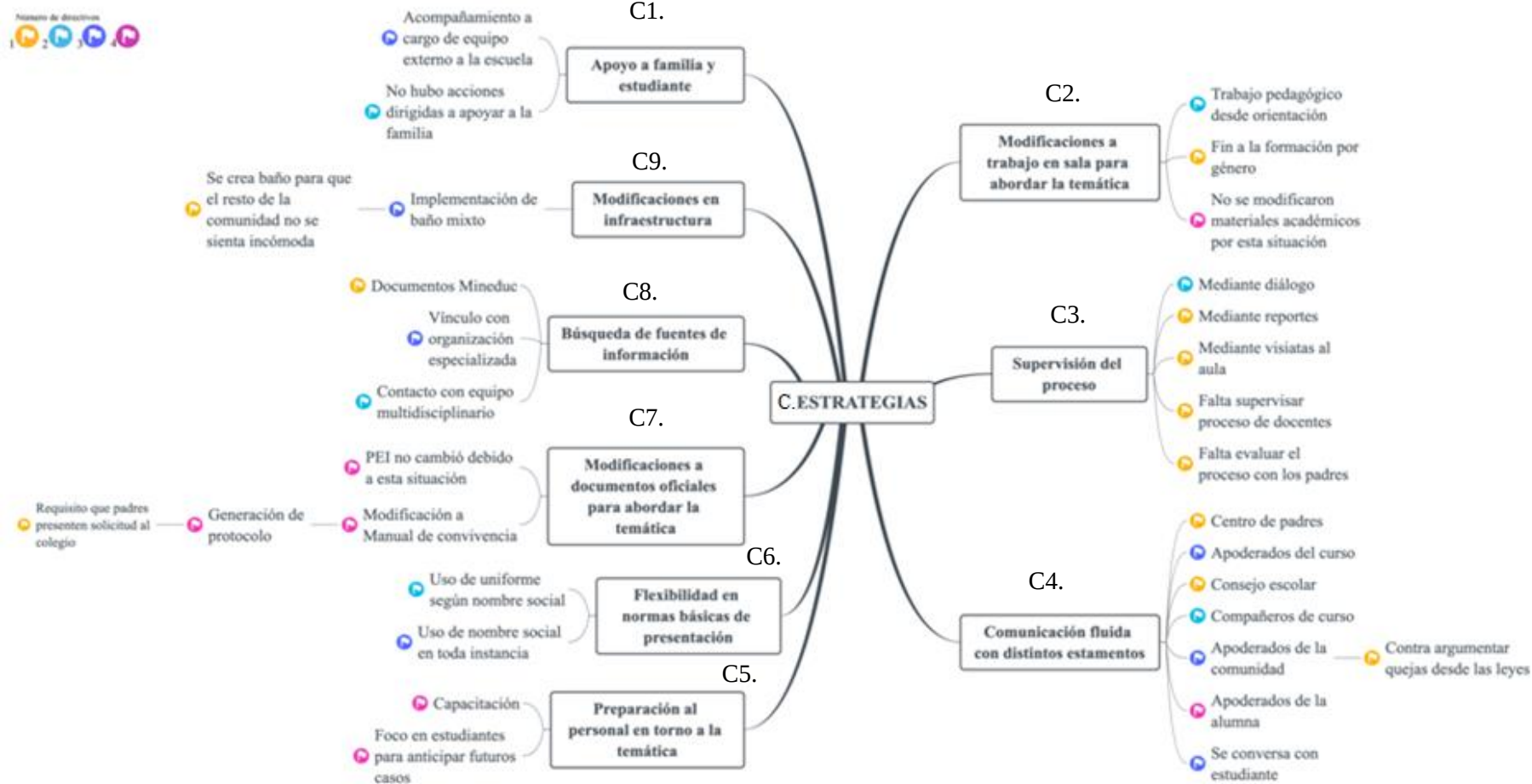


Figura 9 Dimensión C. Estrategias en la Escuela W

C1. Apoyo a familia y estudiante: La escuela no brindó ni gestionó apoyo psicosocial formal a la estudiante ni a su familia. En el caso de la estudiante, fue su equipo médico tratante quien cumplió esta tarea. Si bien hubo comunicación constante con los padres, no hubo un trabajo intencionado por parte de la escuela que buscara entregarles apoyo emocional.

C2. Modificaciones a trabajo en sala para abordar la temática: Todos los directivos coinciden en que no hubo modificaciones al trabajo académico, ni a los materiales o evaluaciones. Según el director, esto “*no fue necesario*” ya que la estudiante no presentaba dificultades de aprendizaje (DW1). La única asignatura donde sí se trabajó la transexualidad fue en orientación de séptimo básico a cuarto medio, donde los profesores jefes explicaron algunos conceptos básicos de diversidad sexual y guiaron discusiones orientadas al respeto por la identidad en general. En el caso de los estudiantes de primer ciclo básico y preescolar, solo se aclararon dudas a quienes preguntaron, no se trabajó el tema explícitamente en clases. En este ciclo, la estrategia implementada fue el dejar de formar a los estudiantes según su género. Esta idea nace de los docentes del ciclo, quienes identificaban al menos tres casos de niños pequeños que tendían a identificarse con el sexo opuesto al suyo.

C3. Supervisión del proceso: La supervisión de las medidas implementadas por los directivos estuvo a cargo del director principalmente. Este monitoreo se realizó mediante diálogos con la estudiante y los docentes; reportes escritos de los docentes; y visitas al aula, del director. El jefe de UTP de media reconoce que no se ha evaluado el proceso con los padres de la estudiante ni con los profesores.

C4. Comunicación fluida con distintos estamentos: Los directivos informaron a distintos estamentos de las acciones que se implementarían para apoyar la transición de la alumna. En primera instancia, se reunieron con la estudiante cuando solicitó la autorización para asistir con el uniforme femenino a la escuela mediante una carta de su equipo médico tratante. En dicha reunión, le pidieron un mes para investigar sobre el tema. Los directivos reportan que durante todo el proceso la mantuvieron informada de los pasos que tomaban. También se reunieron con los apoderados de la estudiante para corroborar que ellos aprobaban su decisión y para que firmaran el protocolo de estudiante trans generado a causa de esta situación. Los directivos también informaron de las medidas que implementarían a los compañeros de curso de la estudiante, el consejo escolar y el centro de padres. El resto de los apoderados no fue informado directamente por la directiva, pero, según los

entrevistados, muchos se enteraron de todos modos. Ante los apoderados que asistieron a plantear una queja por la situación, la respuesta fue respaldar la gestión de la escuela con lo establecido en las leyes de inclusión escolar y antidiscriminación.

C5. Preparación al personal en torno a la temática: La escuela invitó a una ONG que trabaja con niños y jóvenes trans a que dictara una capacitación para todo el personal de la escuela. La charla incluyó la explicación de conceptos básicos de diversidad sexual y cómo manejar el proceso de transición de los alumnos en el colegio. Existe consenso entre los directivos de que la capacitación fue clave para ellos ya que les entregó herramientas para tomar decisiones. Otra estrategia implementada por los directivos fue solicitar a sus docentes poner mayor atención a los estudiantes de cursos menores que los profesores creyeran que podrían ser LGBTI en el futuro, para evitar posibles situaciones de discriminación antes de que ocurrieran.

C6. Flexibilidad en normas básicas de presentación: La escuela autorizó el uso del nombre social de la estudiante tanto en los documentos internos como en las instancias sociales. También se autorizó el uso del uniforme de su género social. Para estos cambios, los directivos pidieron a la estudiante que esperara un mes desde que recibieron la notificación del equipo médico tratante para así informarse sobre los aspectos legales del tema.

C7. Modificación a documentos oficiales para abordar la temática: En este caso el PEI no sufrió cambios, pero el Manual de convivencia sí, ya que se generó un protocolo de acción que los padres deben seguir en caso de que quieran solicitar el cambio de género de sus hijos al interior del colegio. Este protocolo fue elaborado por la Inspectora general, quien lo presentó en primera instancia al equipo directivo y luego a los docentes de la institución para su validación y modificación antes de ser publicado y oficializado ante los padres de la estudiante y luego ante toda la comunidad al ser incluido el reglamento de convivencia. En este protocolo se detallan los pasos a seguir y se establece como condición que sean los padres quienes emitan la solicitud a la escuela.

C8. Búsqueda de fuentes de información: Las principales fuentes de información del colegio fueron las leyes vigentes y documentos oficiales del MINEDUC relacionados con la temática; la ONG que les brindó la capacitación sobre lo que significa ser transexual y cómo gestionar un proceso de transición en la escuela, y el equipo médico tratante de la estudiante en el servicio de salud, a quienes los directivos invitaron a la escuela para pedirles orientación sobre la situación de la alumna.

C9. Modificaciones en infraestructura: La escuela habilitó un baño mixto individual, que corresponde a un baño que antiguamente era de funcionarios. A este baño pueden entrar todos los miembros de la comunidad y las visitas. Sin embargo, la estudiante utiliza el de mujeres y eso no ha generado conflictos. Según los directivos, el baño mixto se habilitó pensando en tranquilizar a la comunidad, no en que la alumna lo ocuparía realmente, ya que incluso desde antes de su transición utilizaba el baño femenino en ocasiones. Comentan además que el tener los baños de preescolar separados permitió evitar conflictos con los apoderados de los niños pequeños.

D. Desafíos

El mapa semántico que se presenta en la Figura 10 ilustra las subdimensiones, categorías y subcategorías encontradas en la dimensión D: Desafíos de la escuela W.

Escuela W Dimensión D: Desafíos

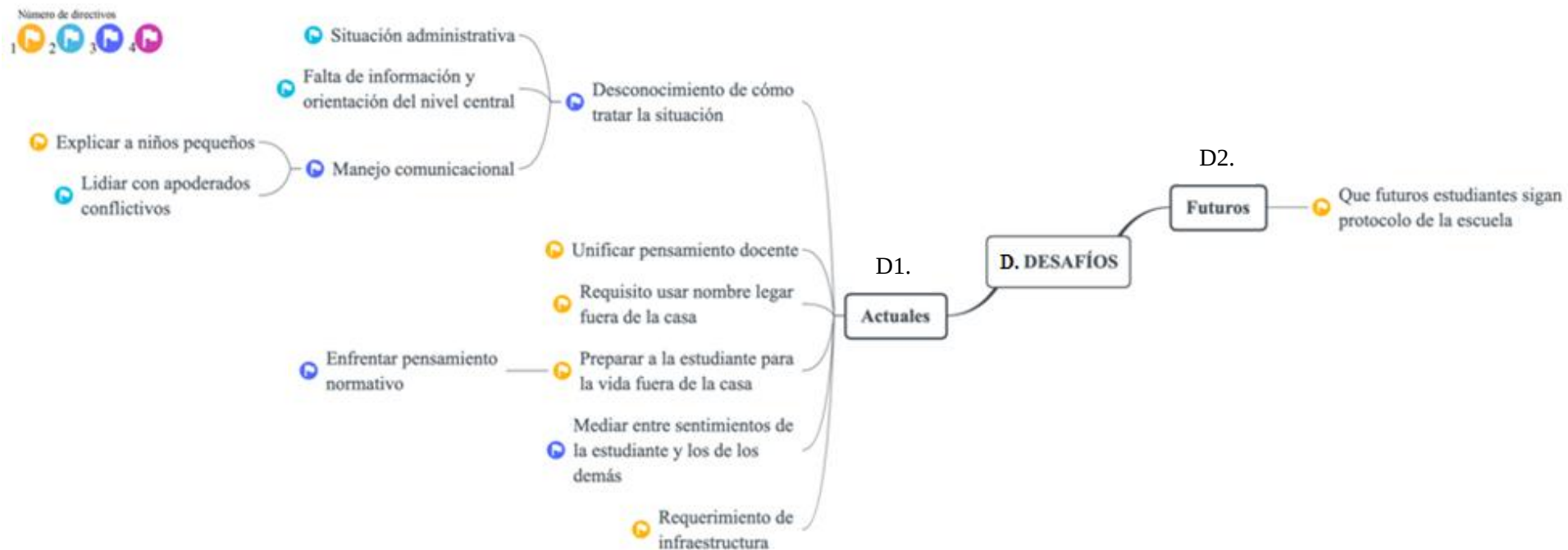


Figura 10. Dimensión D. Desafíos de la escuela W

D1. Desafíos actuales:

Uno de los primeros desafíos que los directivos enfrentaron fue su propio desconocimiento del tema, principalmente en el área administrativa y comunicacional. Según el director, no conocían los aspectos legales porque falta información clara proveniente del nivel central.

“si bien las leyes de políticas estatales nos obligan como colegio a aceptar a todos, salvo eso y un manual, no hay nada más. (...) Siento que nos debiesen capacitar, (...) A mí me hubiera encantado escuchar no por un ente particular, todo lo que escuché (haciendo referencia a la capacitación de la ONG) y cómo llevarlo, sino como una política nacional, (...) siento que por ahí eso nos falta.”. (DW1).

En la cita, el director explica que los documentos del nivel central que abordan el tema (MINEDUC, 2017; Superintendencia de Educación, 2017), le parecen insuficientes en lo que respecta al área administrativa. Además, señala que le gustaría que el estado capacitara a los profesionales de sus escuelas.

Con respecto al área comunicacional, tenían dudas sobre cómo explicar la situación a estudiantes de preescolar y enseñanza básica y cómo informar a los apoderados de la escuela. Un desafío importante en esta área fue lidiar con un número pequeño de apoderados que manifestaron estar en contra de las medidas adoptadas por el colegio. La actitud de dichos apoderados fue abiertamente conflictiva y en ocasiones incluso agresiva. En estos casos, la escuela se ciñó a la ley y a su manual de convivencia, defendiendo el derecho de la alumna a permanecer en la escuela.

Otro desafío reportado por los directivos fue la necesidad de implementar un baño mixto en el colegio para que cualquiera pudiera usarlo, lo que implicó que este dejara de ser exclusivo para funcionarios. Este desafío fue menor según los directivos.

Un tercer desafío reportado fue la necesidad de mediar entre los sentimientos de la estudiante y los de los demás. Esto hace referencia a la constante necesidad de permitir espacios de desarrollo de la nueva identidad de la estudiante trans, sin hacer que los demás estudiantes se sintieran incómodos. Se manifestó principalmente en espacios que la estudiante compartía con niños de preescolar y primer ciclo básico, como algunos eventos escolares. También se manifestó en la decisión de habilitar el baño mixto solo para dar una solución que fuera satisfactoria para los apoderados de la comunidad, a pesar de que la estudiante no lo utilizara.

Un cuarto desafío fue la falta de concordancia entre las medidas que se toman al interior de las escuelas y fuera de ellas, con respecto al uso del nombre social de los estudiantes trans. Si bien en la escuela todos llaman a la estudiante por su nombre social y en los documentos

internos figura de igual manera, esto no ocurre en otros espacios fuera de la escuela y la familia, ni ocurrirá una vez egresada de cuarto medio, ya que no ha hecho su cambio de nombre ante la ley. Esta situación quedó en evidencia cuando la estudiante tuvo que volver a la institución a solicitar que le entregaran su documentación de egreso con su nombre legal, ya que la que la institución le había entregado – con su nombre social – no le servía para ningún trámite.

Otro desafío identificado por los directivos fue preparar a la estudiante para enfrentar el pensamiento normativo de la sociedad en su vida fuera de la escuela. En la escuela, la estudiante ha estado muy protegida por lo que ha podido explorar su identidad sin mayores dificultades, sin embargo, los directivos temen que posiblemente no encuentre el mismo apoyo fuera del colegio.

El último desafío fue identificado por el jefe de UTP y consistió en unificar el pensamiento docente ante la presencia de un grupo minoritario de profesores de mentalidad conservadora que fue un obstáculo para la gestión del trabajo formativo con el personal de la escuela.

D2. Desafíos futuros:

El único desafío futuro identificado por los directivos fue que otros estudiantes trans pudieran no seguir el protocolo establecido por la escuela.

“El desafío es que esta persona que nos solicita este cambio de nombre social (...) siga los protocolos (...). Porque si llega por ejemplo el caso de (nombre de otra estudiante) (...) y me dice a mí, ¿profe puedo venir mañana vestido de hombre o tal cosa? es como decirle, ¿sabes qué? tenés que pasar todo este proceso” (DW2).

En este caso, el jefe de UTP explica que futuros estudiantes podrían decidir saltarse el protocolo y hacer su cambio de identidad en la escuela sin la autorización de la institución o de sus padres.

E. Actores

La figura 11 ilustra la interrelación entre los distintos elementos de la dimensión E: Actores para la escuela W.

Escuela W Dimensión E: Actores

Número de directivos
1 2 3 4

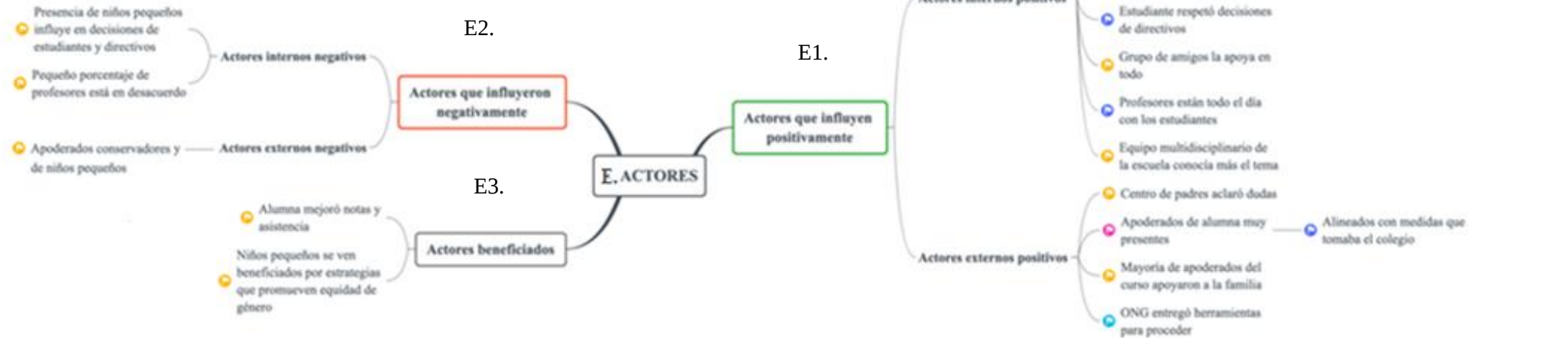


Figura 11. Dimensión E. Actores de la escuela W

E1. Actores que influenciaron positivamente:

Actores internos positivos: Se identificaron seis actores positivos de la escuela.

Los directivos se identifican a sí mismos como actores que influyeron positivamente en el proceso. Las actividades que cada uno desempeñó coinciden con las responsabilidades descritas en el perfil de cada cargo según el PEI. El director estuvo a cargo de investigar y gestionar los aspectos administrativos del proceso, autorizar las medidas implementadas, y generar las condiciones legales, administrativas y de recursos para poder llevar a cabo el proceso de inclusión. La inspectora general fue quien lideró el proceso según el resto de los directivos y sus tareas fueron investigar sobre las leyes y documentos oficiales que regulan la temática, reunirse con la estudiante y su familia, y elaborar el protocolo para estudiantes trans que quieran solicitar su cambio de identidad en la escuela. La jefa de UTP de enseñanza básica gestionó la comunicación del tema con los niños de cursos inferiores a séptimo básico, sus padres y docentes. El último directivo, el jefe de UTP de media estuvo a cargo de comunicar las medidas que el colegio implementaría a las docentes, gestionar la capacitación para el personal de la escuela y canalizar las dudas y dificultades que los profesionales enfrentarían.

Otros actores evaluados como positivos por los directivos fueron el representante del directorio de la fundación al que pertenece la escuela, quién autorizó todas las medidas implementadas; la estudiante trans, porque le dio tiempo a los directivos para informarse sobre el proceso; sus amigos, porque la contuvieron y protegieron en todo momento; los docentes, porque son quienes detectan situaciones conflictivas e incentivan las buenas relaciones entre pares y el equipo multidisciplinario de la escuela, que aportó con sus conocimientos sobre el tema, específicamente sobre las leyes que rigen la inclusión escolar.

Actores externos positivos: Se identificaron cuatro actores externos en esta categoría.

El primero fue el centro de padres, quienes actuaron como mediadores entre los directivos y los apoderados, aclarando dudas de estos últimos y evitando así que los directivos tuvieran que atender a más apoderados. Otro actor evaluado como positivo por los directivos fueron los apoderados de la estudiante, quienes la apoyaron en todo momento en su proceso de transición y respaldaron las medidas que el colegio implementó. Los demás apoderados del curso también fueron considerados un actor positivo por los directivos, puesto que apoyaron a los padres ante la agresión de un apoderado, y al colegio en las medidas implementadas. Finalmente, la ONG que capacitó al personal de la escuela también fue

percibida como un actor positivo, ya que les entregó directrices concretas sobre cómo gestionar el proceso de inclusión de la estudiante y su nueva identidad.

E2. Actores que influyeron negativamente:

Actores internos negativos: Se identificaron dos actores de la escuela que impactaron negativamente en el proceso de inclusión.

El primero fue un grupo reducido de docentes que no estuvieron de acuerdo con las políticas del colegio. Si bien acataron las instrucciones y no generaron conflictos explícitos a raíz del tema, al no estar de acuerdo con la mirada que tiene la institución del tema, es muy posible que evitaran o ignoraran responsabilidades como fomentar la tolerancia ante la diversidad sexual, o utilizar el nombre social de la estudiante. El segundo grupo que impactó de manera negativa en el proceso fueron los estudiantes de cursos de enseñanza básica y preescolar, puesto que su presencia condicionó las decisiones de los directivos y la estudiante en reiteradas ocasiones. Por ejemplo, al decidir qué baño usar, la alumna inicialmente manifestó que prefería usar un baño mixto en vez de ir al baño de mujeres para evitar problemas con estudiantes más jóvenes.

Actores externos negativos: Los apoderados son el único actor negativo externo identificado por los directivos puesto que sus opiniones determinaron que no se implementaran ciertas medidas que podrían haber sido beneficiosas para el proceso. Por ejemplo, la implementación de baños mixtos para todos. Un porcentaje menor de apoderados se manifestó en contra de las medidas adoptadas; e incluso un apoderado se refirió de forma peyorativa a la alumna y fue sancionado por eso.

E3. Actores beneficiados: Para los directivos, hubo dos grandes beneficiados. En primer lugar, la estudiante trans, quien mejoró su rendimiento académico y su porcentaje de asistencia a la escuela. Según, esto es el reflejo de lo cómoda que se sintió una vez que hizo su transición en la escuela.

Otro grupo beneficiado fueron los estudiantes de enseñanza básica y preescolar, debido a que el proceso permitió a los docentes darse cuenta de que en el trabajo con estos ciclos se marcaban mucho los roles de género.

“Eso igual genera como un poco de equidad. (...) yo tenía la mala costumbre de (...) <<los niños tienen que ser caballeros>> entonces cambiar ese discurso (...) porque efectivamente también hay una desigualdad para los niños pequeños que uno no lo veía (...) y cambió como esa expectativa y uno se da cuenta que en verdad que los niñitos de 8

años, 9 años, no entienden por qué la profe les está pidiendo todo el rato que sean caballeros con las niñas, porque las niñas también en este tiempo son más despiertas entonces si ellas se enojan, pegan, tiran el pelo,” (DW3).

En la cita, la jefa de UTP de básica explica que, al comenzar a erradicar ciertas conductas y elementos del lenguaje, se avanza también en equidad de género, beneficiando particularmente a los niños, de quienes se esperaba en ocasiones actitudes más “maduras” solo por el hecho de ser hombres.

Resultados Caso 2: Escuela Z

Antes de conocer los resultados de la escuela Z para cada dimensión del análisis, se presentarán algunos hallazgos generales. El primero se relaciona con el uso del lenguaje por parte de los directivos en las entrevistas. En este caso se observa que, al igual que en la escuela W, los directivos tienden a referirse al estudiante según su género biológico y solo en ocasiones algunos se corrigen y rectifican su discurso. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, esto no es atribuible a la costumbre de tratar al estudiante por muchos años de una manera, ya que en la escuela Z los directivos no lo conocieron antes de su transición, lo conocieron ya con su género social. En este trabajo, se utilizan pronombres, adjetivos, sustantivos y artículos masculinos para hacer referencia al estudiante pues se ha decidido respetar su identidad de género actual (masculina).

Por el contrario, en el lenguaje utilizado en los documentos oficiales de la escuela se observa un esfuerzo por ser inclusivos en términos de género. Mayoritariamente se utilizan artículos de ambos géneros, por ejemplo, “el/la estudiante”, palabras en plural en ambos géneros como “las personas” o “los integrantes” y en ocasiones menores, el género masculino para referirse principalmente a trabajadores de la institución como “el profesor jefe” o “el director”, a pesar de que, en este caso, la directora es una mujer.

Al igual que en el caso anterior, la única instancia en la que se establece una distinción entre los y las estudiantes en los documentos es al describir sus uniformes, siendo la única diferencia el color del pantalón que deben usar y la posibilidad de que las alumnas ocupen falda. Al describir el uniforme de educación física, que es igual para ambos sexos, se presenta todo junto, no separado por género.

Los documentos oficiales también reconocen la diversidad al interior de la escuela de distintas maneras. En el reglamento de evaluación se menciona que existe diversidad y

por lo tanto, la posibilidad de generar una evaluación diferenciada y prestar apoyos académicos pertinentes a quienes presenten necesidades educativas especiales. En el Proyecto educativo institucional aparece como un elemento fundamental, pues se ubica en la misión del colegio. Según este documento, uno de los fines de la institución es educar para el respeto por la diversidad. Por otra parte, en el reglamento de convivencia escolar se explicita el derecho de los miembros de la comunidad a no ser discriminados ni atacados por sus características personales o pertenencia a algún grupo, y se estipulan las sanciones para quienes violen ese derecho.

En este último documento se encuentra el “Protocolo que resguarda el derecho de niñas, niños y estudiantes transgénero en el establecimiento”. En él se mencionan brevemente los fundamentos legales y éticos del protocolo y se establecen los derechos de los estudiantes trans (aquellos incluidos en la circular 0768 de la Superintendencia de educación, 2017) y los pasos que deben llevar a cabo los padres para solicitar el cambio de identidad de género de sus hijos en la institución (reunirse con la directora del establecimiento para fijar acuerdos para el proceso). Al igual que en la escuela W, esta es la única instancia en la que se menciona a los estudiantes trans de la escuela en los documentos oficiales.

Un último aspecto importante de mencionar es que todos los directivos de la escuela evalúan positivamente la gestión del proceso de inclusión del estudiante trans.

Descripción de las dimensiones en la Escuela Z

A. Características de la cultura escolar

La Figura 12 muestra la visión global de la dimensión A. Características de la cultura escolar de la escuela Z y sus cuatro subdimensiones.

Escuela Z Dimensión A· Características de la cultura escolar

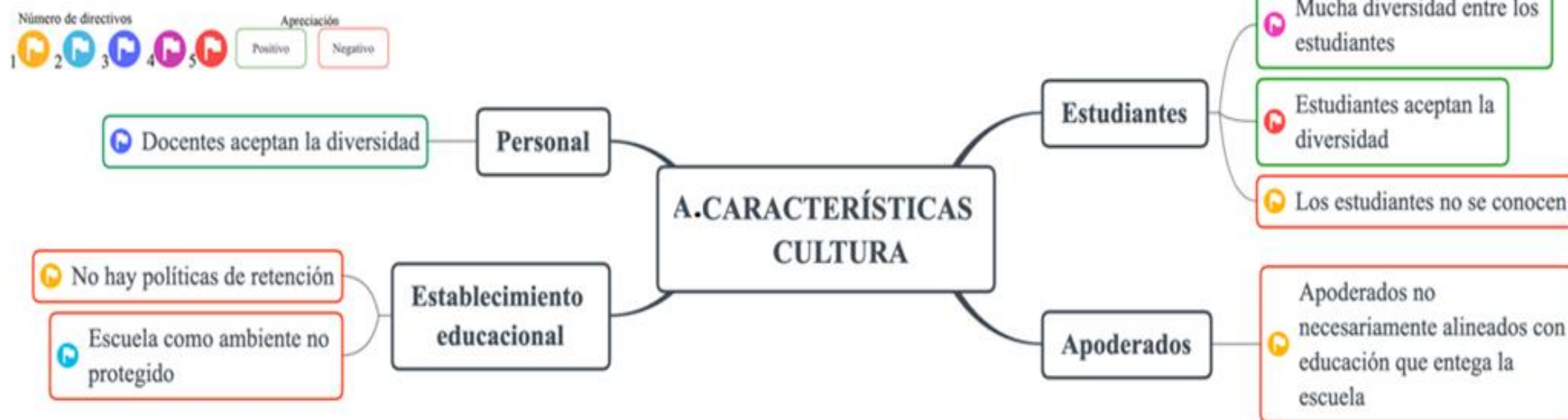


Figura 12. Características de la cultura escolar escuela Z

A1. Personal: Los directivos perciben que los docentes tienen una actitud tolerante hacia la diversidad en general, incluyendo la diversidad sexual. Esta apertura hacia la diversidad es una de las características esperadas de los docentes según el PEI institucional.

A2. Estudiantes: Los directivos describen a la población estudiantil como muy diversa en términos culturales, sexuales, socioeconómicos y de nacionalidades. Explican que, al ser un colegio municipal, no existen procesos de selección de estudiantes, quien solicita la matrícula la obtiene. También, conciben a los estudiantes como abiertos y tolerantes ante la diversidad. A pesar de esto, al llegar el estudiante trans a la escuela le advirtieron que podía ser discriminado por sus compañeros por su identidad de género. Una última característica, según los directivos es que muchos no se conocen entre sí debido a que la institución solo imparte enseñanza media, por lo tanto, los estudiantes no han estado toda su vida en ella.

A3. Apoderados: A pesar de que el reglamento de convivencia indica que los padres deben conocer y compartir la labor educativa que realiza la escuela, los directivos perciben que los apoderados no están siempre alineados con los valores y enseñanzas de la escuela, sino que muchas veces las contradicen.

A4. Establecimiento educacional: La escuela no tiene políticas de retención del alumnado. Esta categoría es la única de esta subdimensión que no fue reportada explícitamente por los directivos, sino que emerge del análisis de los datos recolectados.

“Hasta siento pena de que el chico se vaya (...), pero si dentro de sus expectativas no cumple el liceo, digamos su nivel académico, está en todo su derecho”

En la cita, el inspector general relata que, si bien percibe que el estudiante se siente cómodo en la escuela en términos de convivencia escolar, ha manifestado que quiere cambiarse de colegio por el bajo nivel de exigencia académica de la institución. Ante esta situación, la escuela no ha tomado medidas para impedir que el estudiante deje la institución. Además, según los entrevistados la escuela no es un ambiente de protección para los estudiantes, reconocen que hay bullying y violencia entre ellos. Esta característica corresponde a la escuela y no a los estudiantes porque, según lo narrado por los directivos, la escuela no ha llevado a cabo acciones efectivas para mejorar las relaciones entre los estudiantes. A pesar de que el reglamento de convivencia escolar de la institución contempla sanciones contra la violencia y el acoso, los directivos reconocen que las sanciones no han sido suficientes para reducir los índices de conflicto entre los estudiantes.

B. Características del liderazgo escolar

La Figura 13 muestra la visión global de la dimensión B. Características del liderazgo de la escuela Z con sus subdimensiones y categorías.

Escuela Z Dimensión B: Características del liderazgo escolar

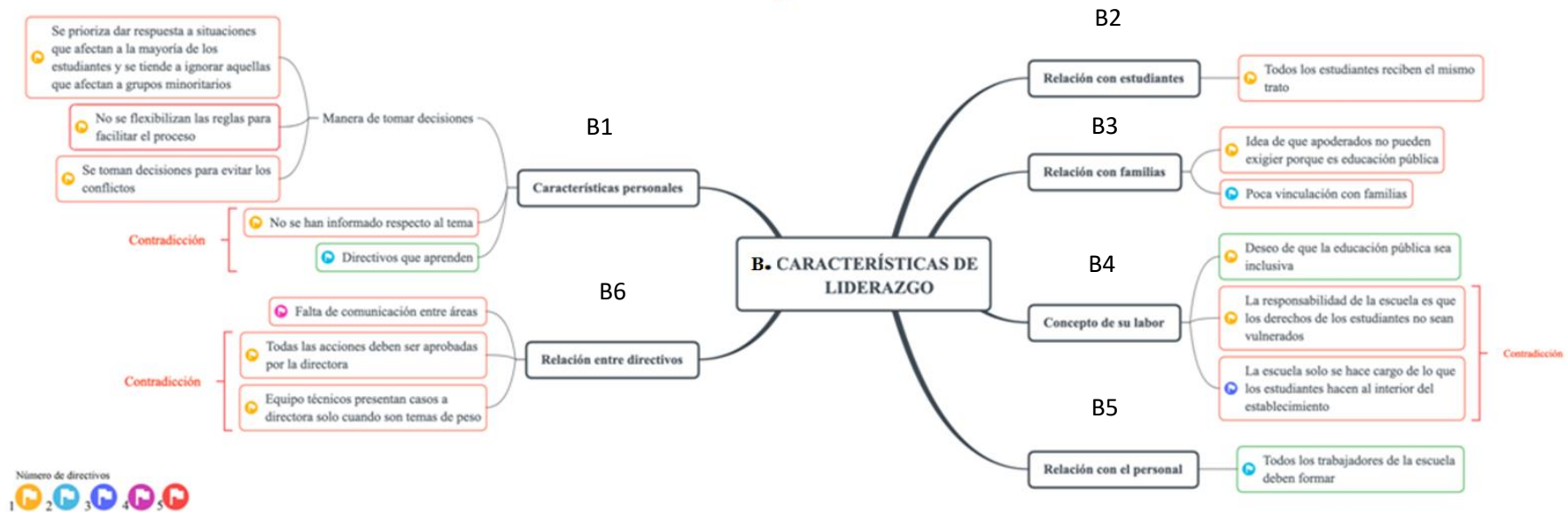


Figura 13. Características del liderazgo escolar escuela Z

B1. Características personales: Hubo grandes diferencias entre las características de los distintos directivos. Aquellos que forman parte del equipo de convivencia escolar (inspector general y encargado de convivencia) presentaron un interés por aprender sobre la transexualidad. Ellos fueron los únicos directivos que asistieron a una capacitación sobre el tema gestionada por la corporación a cargo del establecimiento e impartida por una ONG especializada en el tema. Dicha capacitación ocurrió antes de que el estudiante llegara a la institución. Por el contrario, el resto del equipo directivo no se ha informado de ninguna manera sobre el tema.

“Hay colegios que a lo mejor lo llevan de mejor manera y ahí no hemos tomado ni siquiera en una búsqueda de saber cómo se puede hacer mejor” (DZ2).”

Como se evidencia en la cita, algunos directivos reconocen no haber buscado fuentes de información sobre el tema.

Otra característica de los directivos fue que al tomar decisiones tienden a evitar los conflictos. También presentan un discurso rígido en torno a las reglas y a la posibilidad de flexibilizar algunas para permitir que el estudiante trans se sienta más cómodo en su incorporación a la escuela. Ambas características se evidenciaron en decisiones como el implementar el uso de un baño mixto para evitar conflictos con otros estudiantes y ceñirse a las normas del uso de los baños que aplican al resto de los estudiantes. Estos rasgos emergen como resultado de esta investigación tras el análisis de las declaraciones de los directivos, no se encuentran como un elemento que ellos explícitamente reconozcan. También se encontró que los directivos priorizan dar respuesta a situaciones que afectan a la mayoría de los estudiantes (como las vulneraciones de derechos fundamentales) por sobre aquellas que afectan a grupos minoritarios (como la discriminación a los estudiantes LGBTI).

B2. Relación con estudiantes: Para los directivos, todos los estudiantes deben recibir el mismo trato y no se puede hacer diferencias entre ellos. Tras el análisis, consideramos que esta característica tuvo una connotación negativa al plantearse como una falta de flexibilidad ante los contextos específicos de los estudiantes.

B3. Relación con familias: Hubo poca comunicación entre los padres del estudiante y los directivos de la escuela, principalmente para tratar aspectos administrativos en instancias donde solo participaron el inspector general, el encargado de convivencia escolar y la jefa de UTP. Según los directivos, en general son los profesores jefes quienes están en contacto con los apoderados. Según el reglamento de convivencia, la escuela se compromete a

prestar apoyo a la familia en el protocolo de estudiante trans, sin embargo, no existieron instancias para dicho apoyo. En el discurso de la directora, se presenta también la idea de que los apoderados no pueden exigir muchas cosas al establecimiento por ser un liceo municipal y por lo tanto deben conformarse con lo que la institución puede entregar.

B4. Concepto de su labor: Todos los códigos que se presentan en esta subdimensión emergen de las declaraciones de la directora. No hubo otros actores que hicieran referencia al concepto que tienen de su trabajo. La directora afirma que desea que la educación pública sea inclusiva y permita a los estudiantes ser felices. También, asegura que la escuela es responsable de proteger a los estudiantes que se encuentren en situaciones de mayor vulnerabilidad, entre ellos los estudiantes LGBTI. Contradiciendo este punto, explica también que la escuela solo debe responsabilizarse por las situaciones que ocurren al interior del establecimiento. Esta declaración además contradice al reglamento de convivencia escolar de la institución que regula tanto conductas internas como externas, por ejemplo, el ciber acoso, o el robo fuera del colegio.

B5. Relación con el personal: Los directivos reportan que les importan que todos los trabajadores de la escuela adopten un rol formativo desde su labor, independiente de si son docentes o paradocentes.

B6. Relación entre directivos: A partir del análisis de los datos recolectados, se evidencia que la comunicación entre los distintos directivos, especialmente entre aquellos que pertenecen a diferentes áreas (unidad técnico-pedagógica, convivencia escolar, dirección) es insuficiente, pues en reiteradas ocasiones los entrevistados declararon no saber lo que había hecho la otra unidad o respondieron de manera contradictoria al resto de los integrantes del equipo de gestión. Por ejemplo, la jefa de UTP y la directora no sabían que el equipo de convivencia escolar había asistido a una capacitación sobre estudiantes trans. Otro elemento de esta subcategoría es que, según el testimonio de la directora, todas las decisiones tomadas en la escuela deben ser aprobadas por ella antes de ser implementadas. Sin embargo, la misma directora contradice esta idea al explicar que los equipos técnicos (convivencia escolar, UTP, PIE) resuelven las situaciones en sus espacios de trabajo y solo le presentan los casos a ella cuando son temas grandes que requieren de una mirada más institucional.

.

C. Estrategias

La Figura 14 muestra la visión global de la dimensión Estrategias de la escuela Z con sus subdimensiones, categorías y subcategorías.

Escuela Z Dimensión C: Estrategias

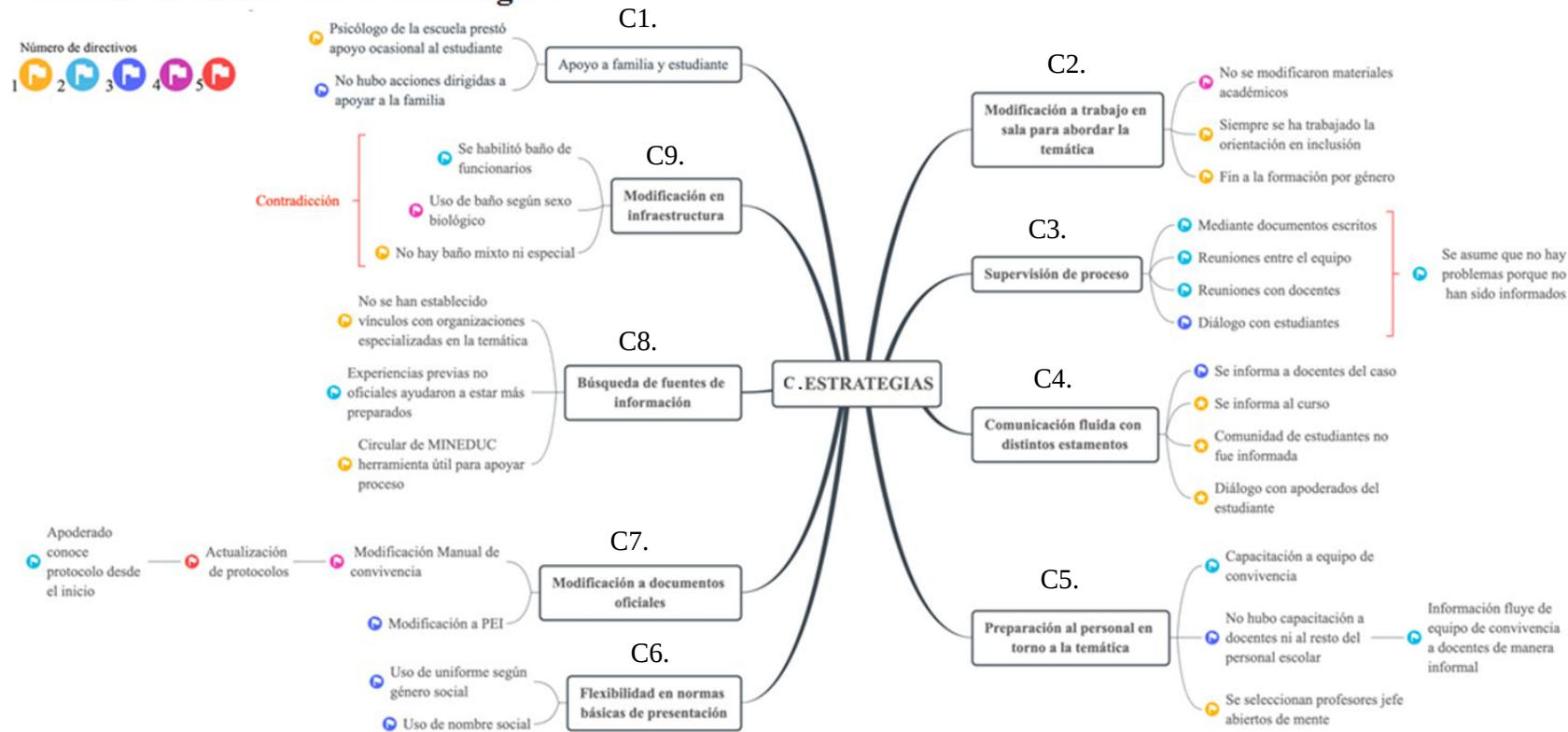


Figura 14. Estrategias de la escuela Z

C1. Apoyo a familia y estudiante: Según los directivos, el psicólogo del equipo de convivencia escolar de la escuela entregó acompañamiento emocional al estudiante trans en reuniones ocasionales que sostuvieron. Con respecto a la familia, los directivos señalan que no se implementaron acciones cuyo objetivo fuera apoyarlos emocionalmente. El contacto con ellos se limitó a los aspectos administrativos del ingreso del estudiante a la institución.

C2. Modificaciones a trabajo en sala para abordar la temática: Todos los directivos coinciden en que no hubo modificación a los materiales académicos porque el estudiante no presentó antecedentes de dificultades del aprendizaje (cognitivas). También, algunos profesores han optado por dejar de separar a los estudiantes por género cuando deben formarse en filas. Sin embargo, esta medida no es algo oficial que todos los docentes apliquen ni que haya sido acordado en los consejos de profesores. La directora del establecimiento explica que la inclusión a la diversidad en general siempre ha estado presente en la asignatura de orientación, pues se rige por las directrices del MINEDUC.

“Está implícito desde el gobierno, están llegando los planes de trabajo, los programas, las bases curriculares en el área de orientación, áreas por convivencia, todas estas temáticas están en el papel.” (DZ1)

Sin embargo, en sus declaraciones a lo largo de las entrevistas hay cierto grado de ambigüedad con respecto a si la inclusión se trabaja realmente en la clase de orientación, o si solo se menciona el tema en la planificación. Otros directivos comparten esta ambigüedad o desconocen el tema.

C3. Supervisión del proceso: Para directivos, la supervisión del proceso se llevó a cabo mediante documentos escritos (actas de reuniones con apoderados, profesores; equipo de convivencia escolar) y conversaciones informales con el estudiante, en las que participaron el inspector general o el encargado de convivencia escolar.

Contradiendo esto, tanto la directora como la jefa de UTP afirman que una estrategia de supervisión es la ausencia de reportes de problemas. Por lo tanto, se asume que si no les llega información sobre conflictos es porque no los hay. Claramente, este método de supervisión no ha sido efectivo, ya que el estudiante ya había tenido una mala experiencia en la escuela y ninguna de las dos directivas mencionadas estaba informada al respecto. Esta falta de protocolo de supervisión se contradice a la vez con su PEI, donde se señala que la escuela sistematiza los procesos de monitoreo que entregan retroalimentación sobre el trabajo realizado.

“Es un poco como la ley, ¿cuándo tú te enteras que el ladrón estaba robando? cuando lo metieron pa’ dentro o alguien lo pilló. Aquí pasa más o menos lo mismo, cuando tú sientes que se ve vulnerado el derecho de alguien (...) es cuando (...) te enteras porque te llega el tema.” (DZ2).

C4. Comunicación fluida con distintos estamentos: El inspector general y el encargado de convivencia escolar fueron los directivos que mantuvieron mayor contacto con el estudiante y su familia, principalmente para tratar asuntos administrativos y para monitorear al estudiante cuando dejó de asistir a clases tras un malentendido en el que estudiantes de otro curso lo increparon al encontrarlo en el baño de mujeres y no comprender por qué. Los directivos informaron de la llegada del estudiante trans a los docentes y paradocentes, y el mismo estudiante informó a sus compañeros de curso al llegar a la institución. El resto de la comunidad estudiantil en general no fue informada. Esto gatilló la única experiencia negativa para el estudiante de la que el encargado de convivencia escolar y el inspector general tenían conocimiento (el malentendido en el baño de mujeres recién explicado). Los demás directivos no estuvieron al tanto de este episodio.

C5. Preparación al personal en torno a la temática: Justo antes de que el estudiante llegara al establecimiento, el inspector general y el encargado de convivencia escolar asistieron a una capacitación en el tema organizada por una ONG que apoya a personas trans. Para el resto del personal no hubo capacitación, a pesar de que este es uno de los compromisos que la escuela asume en su protocolo de estudiante trans, incluido en su manual de convivencia. La directora argumenta que no se capacitó al resto porque es un tema que involucra a muy pocos estudiantes. Como ya se mencionó antes, ni la directora ni la jefa de UTP estaban informadas de que el equipo de convivencia había asistido a una capacitación del tema. El inspector general y el encargado de convivencia escolar explican que la información que ellos recibieron fluyó a los docentes de manera informal. Los directivos también reportan que, desde antes de la llegada de la estudiante trans, tienden a designar como profesores jefes de cursos con estudiantes LGBTI a los docentes que perciben como más tolerantes ante la diversidad sexual.

C6. Flexibilidad en normas básicas de presentación: Según lo reportado, se autorizó el uso del uniforme masculino y del nombre social del estudiante en toda instancia al interior de la escuela.

C7. Modificación a documentos oficiales para abordar la temática: Los directivos coinciden en que a raíz de la llegada del estudiante al establecimiento agregaron un protocolo de estudiante trans a su manual de convivencia, donde se determinan sus derechos en la

escuela y los pasos que deben seguir para el reconocimiento de su nueva identidad en la institución. También, coinciden en que, algunos meses antes de la llegada del estudiante - y por lo tanto, no a raíz de eso - el PEI del establecimiento fue modificado ya que elementos como su misión, visión y lema ya no correspondían a las características reales de la institución. El nuevo PEI habla de la escuela como una institución inclusiva. La directora explica que este proceso implicó una serie de pasos e instancias de socialización de la nueva versión del PIE con los diferentes estamentos de la institución.

C8. Búsqueda de fuentes de información: Los directivos concuerdan en que no han establecido vínculos con expertos que puedan orientarlos en la gestión del proceso de inclusión de estudiantes trans. Para la jefa de UTP, la gestión de este proceso de inclusión ha sido similar a lo ocurrido con la inclusión de otros tipos de diversidad, como las estudiantes embarazadas cuando el colegio era solo de niñas. Considera que esa experiencia previa les ha permitido estar más preparados para afrontar los cambios.

Para el inspector general, la circular del MINEDUC sobre estudiantes trans ha sido un guía muy útil para su labor.

C9. Modificaciones en infraestructura: Existe gran desacuerdo entre las percepciones de los distintos actores en torno a lo que fue la discusión del uso de baños por parte del estudiante. La mayoría de ellos coincide en que el estudiante ocupa el baño de su sexo biológico (femenino) porque así lo decidió, sin embargo, otros señalan que lo ocupa porque la escuela no puede hacer excepciones con los alumnos. Otra estrategia que emergió en torno a este tema fue la habilitación de un baño individual de funcionarios al que el estudiante puede acceder. Esto ocurrió posterior al conflicto ya mencionado del baño de mujeres.

“Se tomó (...) una medida de resguardo, me acuerdo, que es ver la posibilidad de gestionar un baño aparte para él... que ocupan los funcionarios. Entonces él sabe que si tiene alguna necesidad, él puede contar con una persona que le va a facilitar el acceso a ese baño.” (DZ5)

En la cita, se explica que, para acceder a este baño, el estudiante debe pedir ayuda a un auxiliar de aseo, situación con la que ningún otro estudiante de la escuela debe lidiar.

D. Desafíos

La Figura 15 muestra la visión global de la dimensión Desafíos de la escuela Z.

Escuela Z Dimensión D: Desafíos

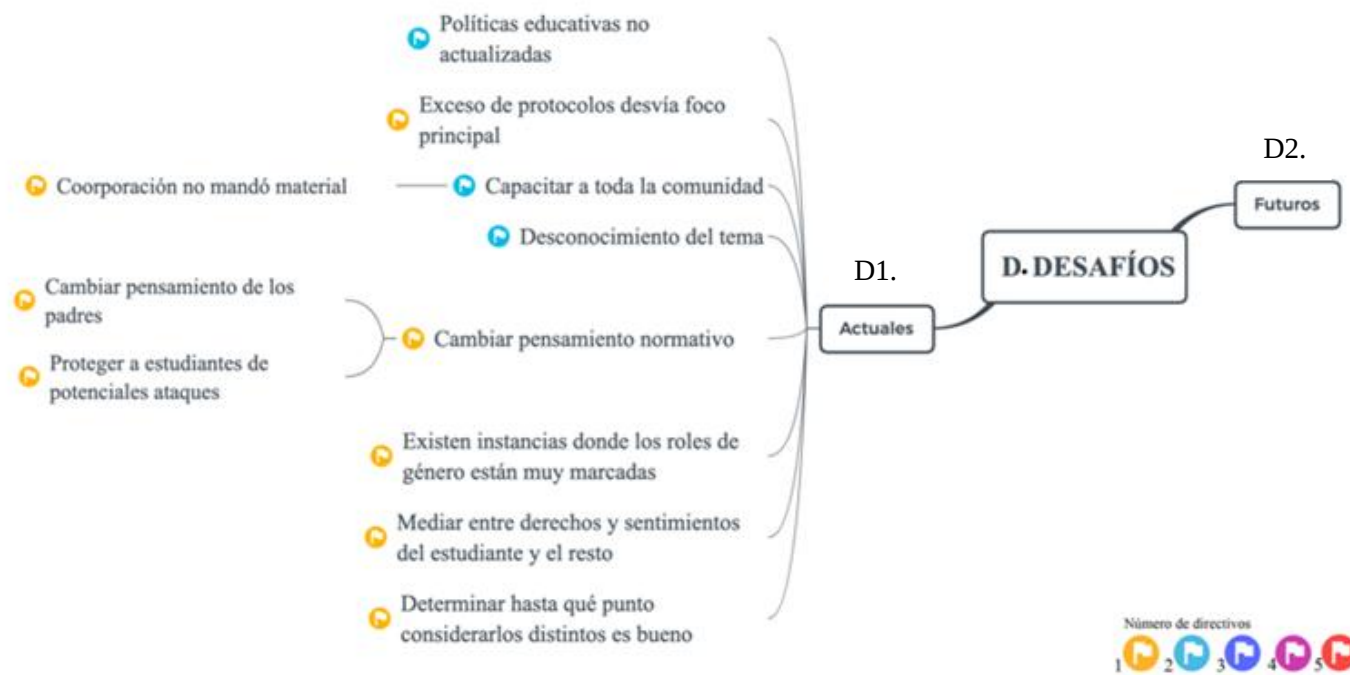


Figura 15. Desafíos de la escuela Z

D1. Desafíos actuales:

El primer desafío reportado fue el desconocimiento del tema por parte de los directivos y de la población en general. El segundo desafío se relaciona con la existencia de actividades escolares, especialmente las extra curriculares, (como los bailes de fiestas patrias o las muestras artísticas) donde los roles de género están muy marcados y, por lo tanto, los estudiantes trans se exponen a instancias incómodas como tener que vestirse de acuerdo con un género que quizás no los representa o asumir un rol que podría llamar la atención de los demás miembros de la comunidad. Un tercer desafío es el balancear las demandas de rendición de cuentas desde el nivel superior o central con la gestión de los procesos necesarios para atender la formación académica, la convivencia escolar y las necesidades de los estudiantes ante derechos fundamentales. Un cuarto desafío fue tener que mediar entre los derechos y sentimientos del estudiante y los del resto. Este desafío se presentó no solo en el caso presentado en esta investigación, sino también en uno que la escuela vivió años atrás. Se trataba de un estudiante que manifestaba sentirse más identificado con el género femenino - en esos años, la palabra transexual era poco conocida- y que solicitó permiso para utilizar el baño de mujeres. Para los directivos, tomar la decisión de autorizarlo o no fue compleja porque, si bien era su derecho, podía vulnerar los derechos y sentimientos de los demás estudiantes. Finalmente, el estudiante se retractó de la solicitud y los directivos no tuvieron que tomar la decisión. Años después, esta situación se repitió, ya que en este caso se optó por habilitar un baño mixto para evitar problemas con el resto de la comunidad. El quinto desafío corresponde a la falta de actualización de las políticas educativas, que no responden a los recursos y necesidades reales de los estudiantes y los centros educativos.

“Los protocolos de repente siento que no van de acuerdo a la realidad. Sí van de acuerdo a una intencionalidad de proteger, (...) que nosotros somos garantes de los derechos de los alumnos. Pero esas garantías, no existe el personal real para hacerlo. (...) Entonces son como un doble estándar.” (DZ3).

En la cita presentada, se describe la falta de profesionales en la escuela que puedan acompañar psicológicamente a los estudiantes necesitan para así cumplir con las demandas del MINEDUC.

Un sexto desafío fue determinar si era positivo – o negativo - considerar a los estudiantes trans distintos o considerarlos igual que al resto de los estudiantes.

“Es como cuando tenemos a los jóvenes dentro del programa de integración, tú no sabís que es mejor, no le haga ninguna marca en el libro, sí pero es que no sé quiénes son, (...)”

Ya, hágale la marca. Y, ¿por qué estoy marcado? Acá me pasa exactamente lo mismo, porque al separar el baño, ya separas una categoría que a lo mejor no debería existir.” (DZ2).

En la cita presentada, la jefa de UTP explica que este desafío también se presenta en la inclusión de otros grupos, como los alumnos con necesidades educativas especiales.

El séptimo desafío fue capacitar a toda la comunidad escolar, lo que según los directivos no pudieron hacer porque la corporación de desarrollo social de la comuna, que era el nexo entre la escuela y la ONG que impartió la capacitación a la que asistieron, no les envió el material de la fundación, pese a que se habían comprometido a hacerlo.

El último desafío encontrado fue modificar la mentalidad de la sociedad para poder ayudar a la inclusión de los estudiantes trans. Este desafío implica proteger la seguridad del estudiante ante situaciones de violencia y bullying, y trabajar con los apoderados para ayudarlos a aceptar la identidad de sus hijos. Si bien este último caso no se dio con el estudiante que protagoniza el caso, los directivos señalan que sí lo han observado en otros estudiantes LGBTI de la escuela y reconocen que es aún un tema pendiente.

D2. Desafíos futuros: Los directivos no anticiparon desafíos que podrían tener en el futuro.

E. Actores

La Figura 16 ilustra la dimensión actores para la escuela Z con sus subdimensiones, categorías y subcategorías.

Escuela Z Dimensión E: Actores

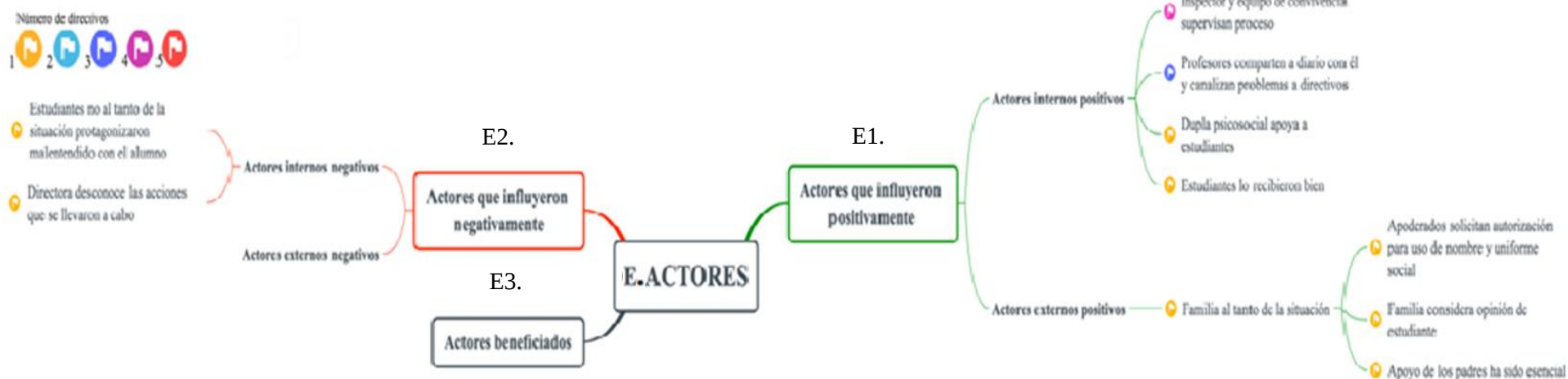


Figura 16. Actores de la escuela

E1. Actores que influenciaron positivamente

De entre los actores internos de la institución, se encontraron cuatro que influyeron positivamente en la gestión del proceso. El primero de ellos corresponde al inspector general y a su equipo de convivencia (incluido el encargado de convivencia escolar), quienes implementaron y supervisaron todas las estrategias adoptadas. Otro actor de la escuela percibido como positivo fueron los compañeros de curso del estudiante, que fueron informados por él mismo de su identidad trans, y, según los directivos, tuvieron una buena aceptación hacia él. Un tercer actor considerado positivo fueron los docentes, especialmente los profesores jefes, por su permanente contacto con el alumno. Según los entrevistados, lo conocen más y actúan como canal de comunicación entre los estudiantes, los apoderados y la escuela. El último actor evaluado como positivo por los directivos fue la dupla psicosocial de la escuela, integrada por un psicólogo y una trabajadora social, que se hacen cargo de monitorear las necesidades de todos los estudiantes que requieren apoyo extra, incluido el estudiante trans. En este caso, el monitoreo se llevó a cabo mediante entrevistas ocasionales con el estudiante.

Respecto a los actores externos que impactaron positivamente, solo se encontró a la familia del estudiante en esta categoría. Para los directivos, el apoyo de los padres del estudiante fue esencial para la gestión de este proceso de inclusión, ya que acompañaron y apoyaron a su hijo durante su transición. Además, escucharon y tomaron en cuenta la opinión del estudiante a la hora de tomar decisiones.

E2. Actores que influenciaron negativamente

Los directivos no identificaron ningún actor interno que haya impactado negativamente, sin embargo, a partir de sus declaraciones se identificaron dos actores internos negativos. Uno, fueron las estudiantes que no habían sido informadas de la identidad trans del estudiante y que protagonizaron el conflicto del baño ya explicado anteriormente. La reacción de estas estudiantes afectó negativamente el proceso de inclusión del alumno pues a raíz de este conflicto dejó de asistir durante algunos días. El segundo actor negativo interno fue la directora, quien desconocía lo que significa ser

trans – confundía la transexualidad con la homosexualidad-, el caso en particular y las acciones que se llevaron a cabo en el colegio. Por lo tanto, podemos asumir que el primer paso del protocolo de estudiante trans de la escuela (reunirse con la directora) no se cumplió en esta ocasión.

Por otra parte, no hubo referencia a ningún actor externo a la escuela que haya tenido un impacto negativo para el proceso de inclusión del estudiante.

E3. Actores beneficiados: A partir de los datos recopilados no emerge información que haga referencia a actores que puedan haber sido beneficiados ni por qué se habrían visto beneficiados del proceso de inclusión. En el caso del estudiante trans, incluso se menciona que planea cambiarse de colegio ya que la institución no llena sus expectativas académicas.

Síntesis de resultados: ¿En qué se asemejan y se diferencian los resultados de ambas escuelas?

En esta sección, se describe el contraste entre ambas escuelas por cada dimensión del análisis. Al final de cada apartado, se presenta un resumen de la dimensión utilizando un diagrama de Venn, donde la zona en que se intersecan los dos círculos contiene los elementos de dicha dimensión que fueron comunes a ambas escuelas.

A. Características de la cultura escolar

Existen características de la cultura escolar que ambas escuelas comparten en cuanto a su personal y sus estudiantes. En ambas escuelas, tanto los docentes como los estudiantes son percibidos por los directivos como abiertos ante la diversidad. Además, se reporta que existe mucha diversidad entre los estudiantes de las dos escuelas. En la escuela W los directivos también señalan que los estudiantes son solidarios entre sí y se conocen desde hace tiempo. Por el contrario, en la escuela Z, según el testimonio de los directivos, los estudiantes no se conocen.

“porque acá también los niños parten en pre kinder y salen en cuarto medio entonces eso igual genera mucho vínculo, mucho respeto (...) yo siento que a él, a la (nombre social de la estudiante) se le respetó mucho.” (DW4).

“no hay ninguna clasificación de ningún tipo, ninguna selección de nada, por ende aquí tú te encuentras con lo real de la educación en Chile (...) este es Chile, ¿ya?” (DZ1).

Las dos citas presentadas muestran esta diferencia entre ambas escuelas. Además, en la primera cita se evidencia que los directivos de la escuela W le atribuyen gran importancia a este factor en lo que ellos definen como un proceso de inclusión exitoso.

Con respecto a las características del personal, en ambas los docentes son caracterizados como abiertos ante la diversidad. Sin embargo, en la escuela W hay rasgos que los directivos perciben de su personal que no se reportaron en la escuela Z: la creencia en la movilidad social mediante la educación, el alineamiento de los trabajadores con la institución, independiente de sus opiniones, la cercanía de los docentes con los estudiantes y el diálogo y la reflexión.

(Al referirse a las dinámicas de trabajo) *“nosotros como profesores (...) el diálogo, al ver cómo te ha ido, que has hecho tú, el compartir lo que el otro ha hecho bien, el tratar del otro aplicarlo, eso funciona mucho” (DW2).*

En esta cita, la jefa de UTP de enseñanza básica destaca el estilo de trabajo dialógico y colaborativo de los docentes. Esta característica se asemeja al liderazgo democrático (Muñoz, 2016), donde los directivos conocen y confían en sus equipos profesionales, y al liderazgo colaborativo (Navarro, 2008), donde distintos actores se vuelven responsables de la inclusión de todos los estudiantes. En la escuela Z no hubo mayor mención a las características culturales de los docentes que la mencionada en el párrafo anterior a la cita.

En cuanto a los apoderados, en la escuela W, son concebidos como muy conservadores y que a la vez sienten la libertad de plantear sus inquietudes (quejas principalmente) a los directivos del colegio. En la escuela Z, se percibe a los apoderados como no muy alineados con la educación que entrega la escuela.

Finalmente, en términos del establecimiento educacional, en la escuela W se reporta que tiene protocolos y políticas inclusivas, y es percibida por los directivos como un espacio seguro, libre de violencia y bullying; mientras que la escuela Z no tiene políticas de retención ni es percibida como un espacio seguro.

“Están en una comuna súper vulnerable, súper vulnerable, tú pasai por afuera y escuchai disparos, niños que no pueden dormir en la noche, entonces acá que se sientan seguros y cómodos pa nosotros es en realidad es lo único que le podemos dar más allá de la educación” (DW4).

“Le dijimos mira acá te vas a encontrar con estudiantes de todo tipo, estudiantes que son muy solidarios, muy comprensivos, muy inclusivos, pero te vas también a encontrar con estudiantes que no tienen esa mirada y te van a molestar, aquí al que es gordo le dicen gordo, todavía el que es gay lo molestan” (DZ5).

En estas citas se hace evidente la diferencia entre ambas escuelas. En la escuela W, la inspectora y encargada de convivencia escolar asume como una responsabilidad el crear espacios seguros en la escuela. Por otro lado, el encargado de convivencia escolar relata cuando le advirtió al estudiante que podría ser discriminado en la escuela por ser trans ya que el clima escolar de la escuela no es positivo. Que los directivos de la escuela Z reconozcan que el clima escolar - su percepción de la convivencia escolar - es negativo es muy importante, pues refleja que no están cumpliendo con su responsabilidad de gestionar la mejora de la convivencia escolar (MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2019). Por el contrario, en la escuela W el clima escolar según los directivos es positivo. La importancia de hacerse cargo de la convivencia escolar y mejorarla radica en los múltiples beneficios que trae para estudiantes y docentes (Banz, 2008).

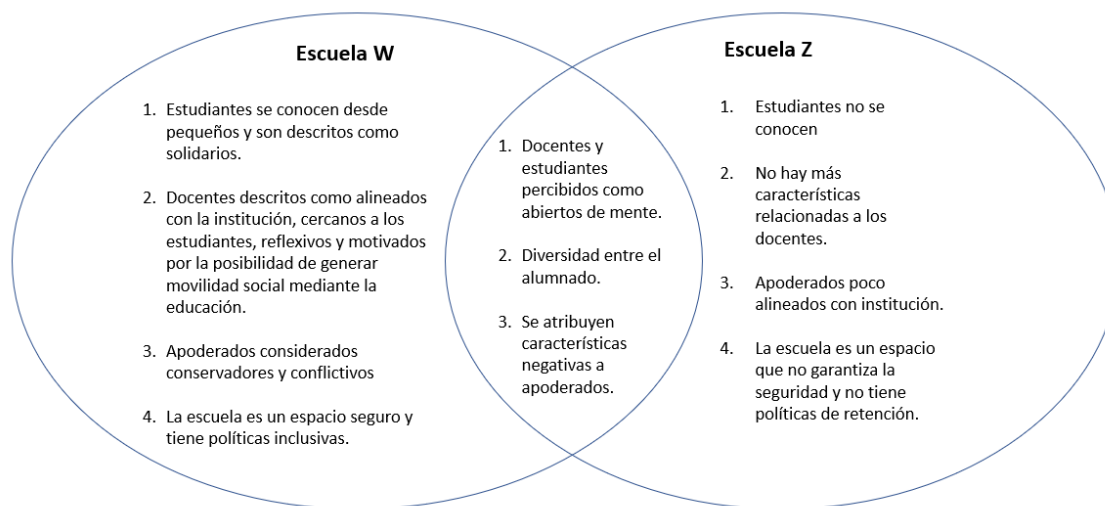


Figura 17 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión A. Características de la cultura escolar

B. Características del liderazgo escolar

En esta dimensión se encontraron solo 2 características en común: se toman decisiones para evitar conflictos y directivos que aprenden, aunque esta última característica es similar solo hasta cierto grado, ya que en la escuela W todos los directivos la presentaron, mientras que en la Z solo los miembros del equipo de convivencia. Todos los demás elementos que permiten describir el liderazgo escolar son muy distintos entre ambas escuelas.

“El baño mixto lo creamos para que en realidad el resto no se sintiera incómodo” (DW4).

Si bien la cita presentada pertenece a la escuela W, refleja muy bien lo que según los directivos ocurrió en ambas escuelas, cuando tomaron decisiones buscando evitar conflictos con otros actores de la comunidad. En el caso del uso de los baños, ambas escuelas reportan haber habilitado un baño mixto, en el caso de la escuela W como una medida pensada para el resto, ya que la estudiante trans ni siquiera lo usó según los

directivos, mientras que en la escuela Z como reacción a un conflicto para evitar que hubiera más en el futuro.

En esta misma subdimensión, en la escuela W los directivos se conciben a sí mismos como: abiertos al cambio, reflexivos sobre los procesos ocurridos y proactivos ante la situación. En cuanto a su manera de tomar decisiones, los líderes reportan que deciden las acciones en contexto, no de forma estandarizada. Por otra parte, en la escuela Z se encontró que los directivos no se han informado respecto al tema. Además, su manera de tomar decisiones se caracteriza por no flexibilizar las reglas para facilitar el proceso de inclusión y priorizar dar respuesta a situaciones que afectan a la mayoría de los estudiantes, ignorando aquellas que afectan a grupos minoritarios.

“Una o dos veces por semana nos reuníamos con él para contarle (...) cómo íbamos avanzando. Entonces (...) él vio que, que igual estábamos preocupados (...) por saber, por brindar, por no vulnerar los derechos de nadie” (DW1).

“Cosas como de otro calibre son las que tomamos acá. (...) lo que pasa es que acá no tiene un rimbombante el tema, esa es la verdad, el rimbombante acá de cada uno, hay vulneración (...) de cualquier contexto, sea sexual, sociocultural, deprivaciones, esos son como nuestro fuerte acá” (DZ1).

En estas citas, se puede observar claramente la diferencia con que ambos directivos abordaron la inclusión de los estudiantes trans. En la escuela W los directivos relatan que se mostraron interesados en aprender y asumieron la responsabilidad que les compete (UNESCO, 2016; MINEDUC, 2017; Superintendencia de educación, 2017), mientras que en la escuela Z, la directora explicó que tenían aspectos más urgentes de qué preocuparse debido a que afectan a una población más grande. De esta manera, la directora invisibiliza las dificultades que puedan vivir las poblaciones minoritarias (De Sousa, 2010).

En la subdimensión Relación entre directivos de la escuela W se encontró que tienen roles bien definidos y que dialogan y trabajan en equipo. En la escuela Z se encontraron tres características a partir del análisis de los testimonios: que existe falta de comunicación entre las áreas, que todas las acciones deben ser aprobadas por la directora

y que los equipos técnicos presentan casos a la directora solo cuando son temas que consideran importantes.

“Acá en el colegio están muy marcados los roles. El que nos da las directrices obviamente es (...) el director. Y de ahí en terreno somos nosotros los que trabajamos, (nombre de la inspectora) que el chico se sienta bien, que esté cómodo, que no le pase nada, la seguridad del alumno. Y por otra parte, el flujo de información hacia los profes soy yo (...) entonces tratamos de mantener muy bien los roles.” (DW2).

“Ya, pero ojo, que ellos (los demás directivos) no mueven una hoja si no doy el vamos, o sea la dirección no se puede desvincular de nada” (DZ1).

“En su departamento, ellos también tienen sus reuniones, convivencia escolar, (...) unidad técnica pedagógica (...) convivencia llega acá cuando el caso son casos ya que hay que empezar a conversar, que hay que direccionar o que hay que instalar algo distinto, una red” (DZ1).

En estas citas se hace evidente el contraste entre ambos estilos de liderazgo. Mientras que los directivos de la escuela W reportan tener un estilo interdependiente, como se estila en el liderazgo distribuido (Spillane, 2005) y con tareas bien definidas, rasgo esencial del liderazgo inclusivo (Kugelmass y Ainscow, 2004); en la escuela Z las percepciones son más bien contradictorias y van desde un estilo autoritario a una distribución compartimentada de las tareas, donde el resto de los departamentos no participa y por lo tanto la visión tiende a ser unidimensional. Diversos autores concuerdan en que estas características no son positivas para la educación inclusiva ni para la convivencia escolar (Banz, 2008; Hallinger y Heck, 2014; Muñoz, 2016).

En la subdimensión Relación con el personal de la escuela W los directivos reportan que les importa el alineamiento del personal y que los docentes aprendan, para lo que se gestionó una capacitación para todo el personal sobre la temática trans. En la escuela Z los directivos piensan que todos los trabajadores deben tener un rol formativo en la escuela.

“Teníamos una asistente de aula, (...) yo creo que llevaba fácil 12 años (...) y ella era cristiana. Y un día llegó acá a decirme que eran enfermos, (...) entonces (...) uno se da cuenta que no puede tener personas acá en el colegio porque (...) a pesar de que ella era muy buena persona, la religión la sesgaba.” (DW3).

“Tú, en el momento en que entras a un colegio, te conviertes en un formador, aunque no seas profesor, o sea los inspectores, por ejemplo, cumplen un rol formativo tremendamente importante, aunque no hayan pasado por una escuela de pedagogía” (DZ5).

En este sentido, ambas escuelas declaran asignarles responsabilidades a todos sus trabajadores. Se extrae de la primera cita que por este motivo en la escuela W desvincularon a la asistente de aula, ya que al tener un sesgo que se oponía a los valores de la escuela, no cumpliría con sus tareas como se podría esperar. Esta forma de concebir el rol de los distintos miembros del personal coincide con el liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2014), donde todos los miembros de la comunidad son responsables de la inclusión.

Con respecto a la relación con los estudiantes, en la escuela W se reporta que el reglamento se hace cumplir permitiendo flexibilidad en las reglas cuando es necesario, los estudiantes son respetados y sus opiniones escuchadas; y que existe cercanía entre los directivos y los estudiantes. En la escuela Z, se reportó solo una característica: que todos los estudiantes reciben el mismo trato y, por lo tanto, deben cumplir las normas de igual modo.

“Lo pidió el hospital, que dejáramos que él como... exacerbara su femineidad, entonces qué significa eso, el maquillaje, las uñas, que nosotros lo tenemos prohibido acá en el colegio, pero a él se le dio como una cierta salvedad de que sí lo podía hacer.” (DW2).

“Una niña que se declaró transgénero y quería baño especial, no hay baño especial. Las damas con las damas y los varones con los varones. No podemos hacer una diferencia para uno y para otro no, aquí hay dos baños, para todos por igual” (DZ4).

Estas dos citas muestran claramente las diferencias entre ambas escuelas en torno a la posibilidad de flexibilizar las reglas que los estudiantes deben cumplir. Mientras que en la escuela W se reporta que se hace la excepción con algo que han sugerido profesionales del área de la salud que podría ayudar a la inclusión de la estudiante trans, en la escuela Z el discurso de la inspectora general es bastante radical e inflexible, incluso si lo solicitado pudiera beneficiar a algún estudiante. Para autores como Banz

(2008), y Kugelmass y Ainscow (2004) esta rigidez y verticalidad en la relación con los estudiantes es perjudicial para la convivencia escolar y la educación inclusiva.

La relación con las familias de la escuela W se caracteriza porque los directivos perciben las opiniones de los apoderados y el cumplimiento de los lineamientos de la escuela como muy importantes. En la escuela Z, según los directivos existe poca vinculación con las familias y la noción de que, al estar en una escuela municipal, los apoderados no pueden exigir cosas.

“Uno igual le tiene mucho miedo o respeto a los apoderados porque también los apoderados de repente igual hacen cosas que uno no se espera.” (DW2).

“Muy raro que tú te vayas a encontrar con un apoderado que diga (...) no me parecen este tipo de cosas con los niños gay (...) Porque (...) desde el minuto que ellos matriculan acá yo creo que tienen claro que no pueden pedir esas cosas acá, no acá, este no es el lugar” (DZ1).

En las citas presentadas, se presenta un contraste muy grande entre la percepción de los directivos de ambas escuelas. Según los directivos de la escuela W, hay cierto temor ante las reacciones de los apoderados. En la escuela Z, por el contrario, se reporta que se considera inapropiado que los padres opinen sobre ciertas temáticas por estar en un colegio municipal. Ninguna de las dos posturas es beneficiosa para los estudiantes, ya que para que la convivencia escolar sea positiva es necesario construir redes con los padres de las escuelas (Banz, 2008).

Finalmente, en la subdimensión Concepto de su labor de la escuela W, los directivos dicen que les importa que los estudiantes sean felices y que asumen la inclusión como una responsabilidad de la institución. Por otra parte, en la escuela Z la directora señala que desea que la educación pública sea inclusiva, sin embargo, concibe la inclusión desde una mirada de cobertura, es decir que todos tengan acceso a la educación. La directora también reporta sentirse responsable por proteger a los estudiantes de posibles vulneraciones de derechos y que la escuela solo se hace cargo de lo que los estudiantes hacen dentro del establecimiento. Estos dos elementos son contradictorios entre sí, ya que muchas vulneraciones de derechos de los estudiantes ocurren fuera del espacio

escolar. De manera similar, el deseo de que la educación sea inclusiva de la directora se contradice con varios de los elementos ya presentados en este análisis, como la forma en que los directivos reportan resolver sus conflictos o su tendencia a invisibilizar las situaciones que afectan a poblaciones minoritarias.

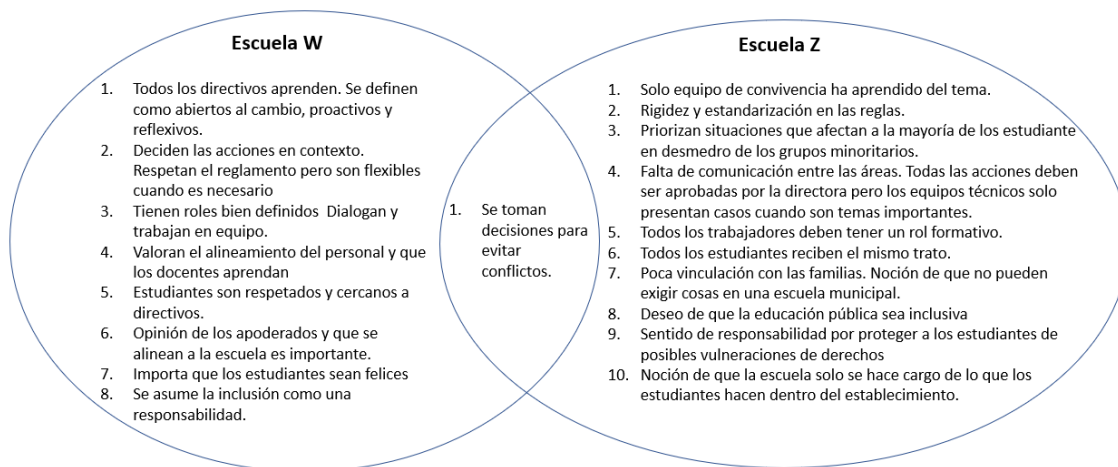


Figura 18 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión B. Características del liderazgo escolar

C. Estrategias

Si bien los directivos de ambas escuelas reportan estrategias que fueron clasificadas en 9 tipos diferentes, algunas de ellas fueron implementadas en distintos niveles de profundidad. Las nueve dimensiones cubiertas fueron: modificaciones en infraestructura, modificaciones a trabajo en sala para abordar la temática, supervisión del proceso, comunicación fluida con distintos estamentos, preparación al personal en torno a la temática, flexibilidad en normas básicas de presentación, modificaciones a documentos oficiales para abordar la temática, apoyo a familia y estudiante, y búsqueda de fuentes de información.

En algunos casos, las escuelas optaron por estrategias similares. En el caso de las modificaciones en infraestructura, ambas escuelas permitieron el uso del baño que el estudiante prefiere y habilitaron un baño especial.

En las modificaciones al trabajo en aula, en ambas escuelas los directivos reportan que solo se trabajó el tema desde la clase de orientación y que además se dejó de formar a los estudiantes en filas según su género, lo que fue una política escolar en la escuela W y algo implementado por algunos profesores en la escuela Z. Siguiendo enfoques como el del Diseño Universal del Aprendizaje (Pastor, Serrano y del Río, 2014), para que la educación sea inclusiva es necesario modificar el currículum de enseñanza. Además, incorporar temáticas LGBTI en distintas asignaturas del currículum escolar reduce la discriminación de estudiantes trans en las escuelas (McGuire et al., 2010).

Con respecto a la supervisión, cada escuela y directivo señaló haber usado distintos métodos para evaluar lo implementado, siendo los más comunes las reuniones y conversaciones informales. En ninguna de las dos escuelas hubo actores específicos a cargo de realizar este trabajo. En la escuela Z incluso se menciona que la falta de reportes de problemas es la evidencia para asumir que no hubo dificultades durante el proceso. De esta manera, se descuida una tarea importante de la gestión institucional (Briceño, 2010).

En el área de la comunicación también existen diferencias entre las escuelas, sin embargo, en ambas se reportó que el diálogo se inició con los estudiantes y sus familias, luego se informó a los padres y finalmente a los compañeros de curso, docentes y funcionarios. Los directivos de la escuela W reportan haber informado también a otros actores como el Centro de Padres y los apoderados del curso, mientras que la escuela Z no informó a los alumnos, lo que ocasionó un conflicto entre el estudiante trans y estudiantes que no estaban al tanto de la situación.

El trabajo con el personal también fue muy distinto en ambas escuelas. Si bien en ambas los directivos relatan que hubo una capacitación, en la escuela W esta estuvo dirigida a todo el personal, mientras que en la escuela Z solo a los integrantes del equipo de convivencia.

“El universo es muy pequeñito, entonces siempre las instituciones van a dar prioridad a tu macro, a lo que es de mayor impacto, que es la necesidad inmediata,” (DZ1).

En la cita, la directora explica que no se capacitó a todo el personal porque la temática trans es muy minoritaria en la escuela, por lo tanto, el tema no es prioridad, percepción que ya se había presentado en la dimensión anterior. Esta decisión implica que los directivos no cumplen con lo establecido en su PEI, donde se comprometen a implementar todas las acciones sugeridas por la Superintendencia de educación (2017) para la inclusión de los estudiantes trans.

En la escuela W, según los directivos también se optó por solicitar a sus docentes que identificaran posibles casos futuros para estar preparados, y en la escuela Z los directivos relataron que pusieron especial cuidado en la asignación de los profesores jefe de los cursos donde hay diversidad sexual. Capacitar al personal no solo es una responsabilidad de los equipos directivos (Leithwood et al., 2008; MINEDUC, 2017; Superintendencia de educación, 2017) sino que además contribuye a mejorar la experiencia de los estudiantes trans en la escuela (Mc Guire et al., 2010).

Ambas escuelas afirman haber facilitado el uso del uniforme correspondiente al género social de los estudiantes y su nombre social en toda instancia, medidas requeridas por el MINEDUC (2017) y la Superintendencia de educación (2017). No se detectaron problemas ni diferencias de implementación en torno a estas medidas según los participantes.

Los resultados de ambas escuelas son similares en lo que respecta a la modificación a documentos oficiales: ambas escuelas reportaron haber modificado solo su reglamento de convivencia a raíz de esta situación, incorporando un protocolo de

estudiante trans que fue socializado con los padres. Según los directivos, dicho documento ya contaba con reglas explícitas que castigan la discriminación a estudiantes LGBTI, por lo tanto, no tuvieron que hacer modificaciones a las normas. Según McGuire et al. (2010), este tipo de reglas ayudan a disminuir la transfobia en las instituciones escolares. Por otra parte, si bien la escuela Z señala haber cambiado también su PEI incorporando la diversidad en su visión, este cambio no fue producto de la presencia del estudiante trans ya que se produjo antes.

Con respecto al apoyo entregado por la escuela, en ninguna de ellas los directivos informaron haber trabajado con la familia del estudiante. En la escuela Z sólo se reportaron instancias de apoyo ocasional al estudiante por parte del psicólogo institucional, mientras que en la W los directivos señalan que ese apoyo quedó en manos de actores externos a la escuela, que la familia había gestionado previamente. En este sentido, ambas escuelas están al debe con lo exigido por el MINEDUC (2017) y la Superintendencia de educación (2017) para la inclusión de jóvenes transgénero.

Finalmente, ambas escuelas narran haber recurrido a la documentación emitida por el MINEDUC en torno al tema para informarse. Adicionalmente, la escuela W reporta haber acudido al equipo médico que trataba a la estudiante y a una ONG experta en el tema, mientras que la escuela Z relató haber obtenido información a partir de experiencias anteriores similares. Para Banz (2008), generar redes como lo hizo la escuela W ayuda a mejorar la convivencia escolar en las escuelas.

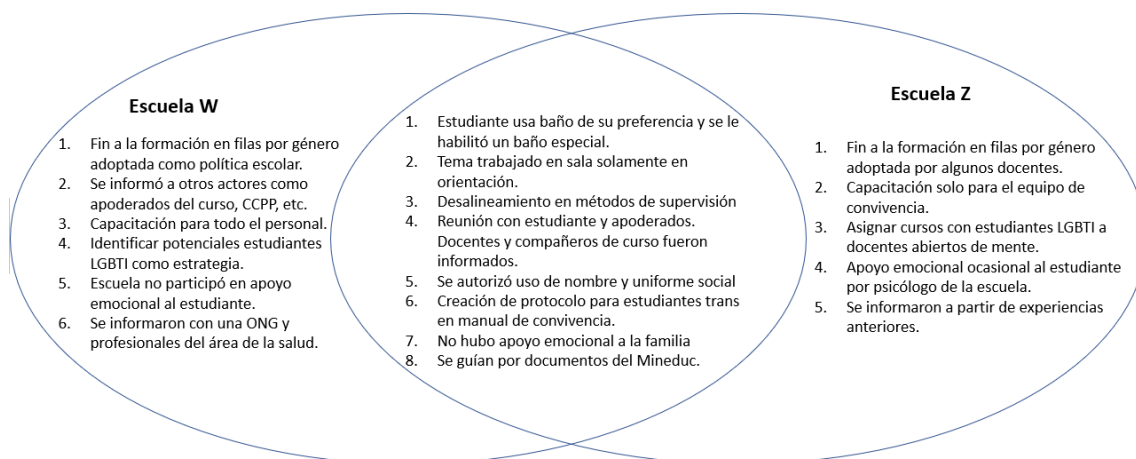


Figura 19 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión C. Estrategias.

D. Desafíos

Solo la escuela W vislumbró un desafío futuro, en la escuela Z todos fueron actuales. Los desafíos comunes reportados por ambas escuelas fueron: el desconocimiento del tema, enfrentar el pensamiento normativo de la sociedad al respecto y mediar entre los derechos del estudiante y los del resto. Este último desafío también fue reportado por Kurt y Chenault (2017).

Por otro lado, hubo desafíos particulares en cada caso. En la escuela W, los directivos explican que este desconocimiento del tema estuvo relacionado específicamente con las gestiones administrativas y comunicacionales. En el aspecto comunicacional, un desafío particular reportado en esta escuela fue el desconocimiento de cómo informar del tema a los niños pequeños de la escuela y a los apoderados.

“El apoderado hizo un comentario muy feo en la reunión porque este chico vino vestido para un evento de colegio con unos zapatos dorados, unas faldas, en fin, y el apoderado (...) dijo (...) que cómo este colegio aguantaba el mariconeo, aguantaba que vinieran con zapatos de puta al colegio, con faldas cortas y dejaran que los hombres se vistieran de mujer, que cómo un colegio de prestigio (...). Dejó la escoba en la reunión.” (DW2).

En la cita, uno de los directivos narra una experiencia en que tuvieron que lidiar con un apoderado conflictivo que se refirió de manera despectiva a la estudiante trans delante de sus padres. Kurt y Chenault (2017) en su investigación también encontraron que los padres de la comunidad podían generar situaciones de conflicto para la inclusión de los jóvenes trans.

En la escuela W también se identificó como desafío la falta de información y lineamientos claros de parte del MINEDUC. Otros desafíos percibidos por los directivos de la escuela W fueron los requisitos de modificación de infraestructura, la falta de concordancia entre el uso del nombre social en la escuela y el legal fuera de ella, unificar el pensamiento de los docentes en torno al tema y lograr que en el futuro los estudiantes respeten el protocolo que estableció la escuela.

En la escuela Z también se reportaron desafíos que no se identificaron en la escuela W. Uno de ellos fue la excesiva cantidad de tareas administrativas relacionadas con el rendimiento de cuentas y el cumplimiento de protocolos que desvía a los directivos de la gestión académica y de la convivencia escolar.

“Es engorroso, es que es tremendamente entrampador el sentarte a tomar el debido proceso y te saca mucho de foco, (...) si bien es importantísimo, el cuidado a la vulneración de derechos de los estudiantes, los niños, todo eso es muy importante. Pero también es importante esta arista que también se nos pide rendimiento, los avances y que todo lo que tiene que ver con bases curriculares, con metas y etcétera. De repente, por un caso puedes estar dos, tres días, y tú sabes que tienes que estar en otra cosa.” (DZ1)

Este desafío no fue reportado por la escuela W pero sí es un hallazgo que coincide con otras investigaciones sobre liderazgo escolar, como en el caso de Murillo (2012), quien analizó la cantidad de horas que asignan los directores escolares de Latinoamérica a tareas administrativas y encontró que Chile es el país donde los directores dedican más tiempo a dichas actividades (31.3% del tiempo).

Otro desafío reportado por la escuela Z fue la existencia de instancias escolares, como las muestras artísticas, donde los roles de género están muy marcados y los

estudiantes trans se exponen excesivamente, ya reportado anteriormente por Kurt y Chenault (2017). También se identificaron como desafíos el proteger a los estudiantes de potenciales ataques transfóbicos en la escuela, capacitar a todo el personal de la institución, lidiar con políticas educativas desactualizadas que requieren la presencia de personal que no existe en las escuelas y determinar hasta qué punto es beneficioso considerar a los estudiantes trans como distintos o asimilarlos a la mayoría.

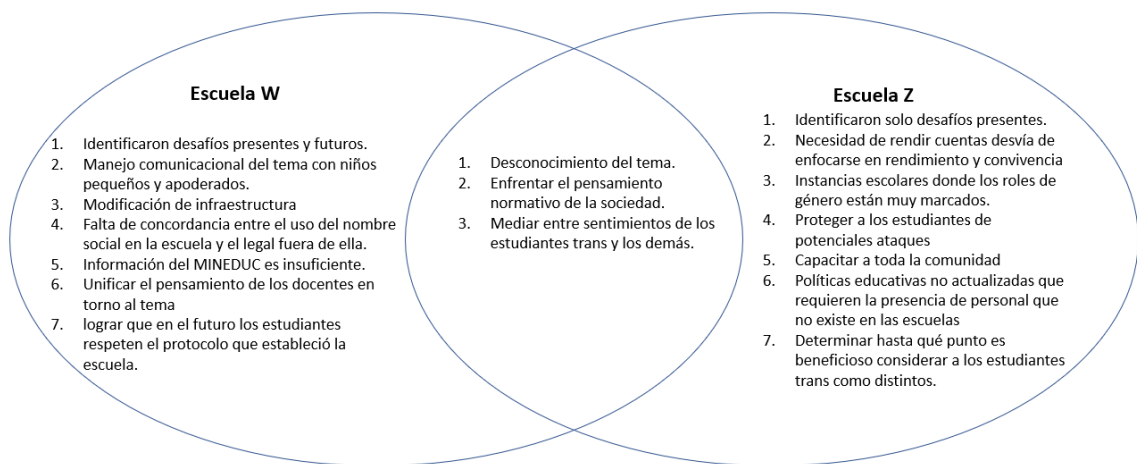


Figura 20 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión D. Desafíos.

E. Actores

En ambas escuelas hubo actores que fueron percibidos como positivos para el proceso de inclusión de los estudiantes trans. Como actores internos positivos aparecen en ambas escuelas los estudiantes (principalmente los compañeros de curso y amigos), los profesores que tienen mayor cercanía con los estudiantes y contacto diario, los equipos de profesionales de otras disciplinas de las escuelas (psicólogas, educadoras diferenciales, etc.) pues tenían más conocimientos del tema y de cómo acompañar al estudiante; y el inspector general y encargado de convivencia de cada escuela (que en la

escuela W son la misma persona) pues fueron quienes, según los directivos, se hicieron cargo mayoritariamente del proceso. Con respecto a los actores externos que aportaron al proceso, en ambas escuelas identifican a los padres de los estudiantes trans, quienes los apoyaron en su transición.

Como en las dimensiones anteriores, en esta también existen diferencias entre ambas escuelas. Una de ellas tiene que ver con el ya mencionado rol de los directivos. Si bien en ambos casos se destaca al equipo de convivencia como unidad central de la gestión del proceso, en la escuela W se reporta que la inspectora lideró el proceso, pero fue apoyada por los demás directivos. Sus tareas principales fueron mantener el contacto con el estudiante y sus apoderados y elaborar el protocolo de estudiante trans. En el caso Z, el inspector general y el encargado de convivencia son los únicos directivos percibidos como actores positivos.

También hubo actores positivos en la escuela W que no se perciben en la escuela Z. Entre ellos está la misma estudiante, que esperó pacientemente hasta que los directivos la autorizaron a asistir con su nuevo uniforme, y el representante del directorio de la escuela, que estuvo de acuerdo con las estrategias implementadas por los directivos. Como actores positivos de la escuela W también aparecen los demás directivos, cada uno con sus respectivos roles: el director a cargo de lo administrativo y de generar las condiciones necesarias para el proceso, el jefe de UTP organizando el trabajo y la capacitación de los docentes y la jefa de UTP de básica a cargo del trabajo y la comunicación con los estudiantes más jóvenes de la escuela.

Además de los padres, en la escuela W los directivos identificaron otros actores positivos externos: el centro de padres que ayudó en el manejo comunicacional del tema, la mayoría de los apoderados del curso que apoyaron a la familia y la ONG que realizó la capacitación porque los orientó en de cómo gestionar el proceso.

Por otra parte, no hubo actores negativos en común. Los actores negativos internos reportados en la escuela W fueron: los niños pequeños (de preescolar y primer

ciclo básico), ya que su presencia limitó el alcance de las políticas inclusivas adoptadas, y un número reducido de profesores que estaban en contra de las medidas adoptadas por el colegio. En la escuela Z, los actores negativos internos identificados fueron la directora ya que desconoce el caso y el proceso llevado a cabo, y alumnas puntuales con quienes el estudiante tuvo una discusión pues no estaban al tanto de que era trans.

(Al preguntarle por el conocimiento que tenía el personal de lo que significa ser trans)
“Quien tuvo la duda seguramente la preguntó, ¿ya?”

Entrevistadora: ¿Y a quién probablemente?

D: Claro, o investigaron, o entre sus pares, o preguntaron allá, allá... en la misma, alguno de convivencia, ¿ya?” (DZ1).

Esta cita evidencia que la directora ni siquiera estuvo al tanto de cómo se gestionó la capacitación de los docentes – que no se hizo, como ya fue mencionado. Que la directora sea un actor negativo es algo grave considerando que los directores son clave para que haya políticas inclusivas con la comunidad LGBTI en las escuelas (CIDE, 2018). Además, los directores deberían ser los primeros actores de una escuela en ejercer el liderazgo escolar, que es el segundo factor intra escuela que más impacta en el aprendizaje (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004), ya que son la cabeza de la institución.

También se reportaron actores negativos externos en la escuela W: los apoderados, especialmente los de niños pequeños o de mentalidad muy conservadora y practicantes de ciertas religiones. En la escuela B no hubo nadie en esta categoría.

La última subdimensión por presentar es la de Actores beneficiados. En el caso de la escuela W, los directivos afirman que la estudiante trans se vio beneficiada por el proceso, lo que se reflejó en la mejora de su asistencia y desempeño académico. También reportan que se vieron beneficiados los niños pequeños pues algunas estrategias apuntaron hacia la equidad de género (como el dejar de usar el género como una variable para clasificar a los estudiantes en el aula). Por el contrario, en la escuela Z no se reportaron actores beneficiados.

“El hecho de que ahora pueda venir vestido de mujer (...) sus notas fueron subiendo y su asistencia al colegio fue mejorando (...) su responsabilidad con el colegio aumentó. Fue como, querer estar acá.” (DW2).

En la cita se mencionan las evidencias en que los directivos de la escuela W basan su evaluación positiva de la gestión del proceso de inclusión de la estudiante trans. Esta es una de las mayores diferencias entre ambas escuelas, ya que, si bien los directivos de la escuela Z consideran que el proceso fue exitoso, no identificaron evidencia que les permitan identificar qué actores se vieron beneficiados.

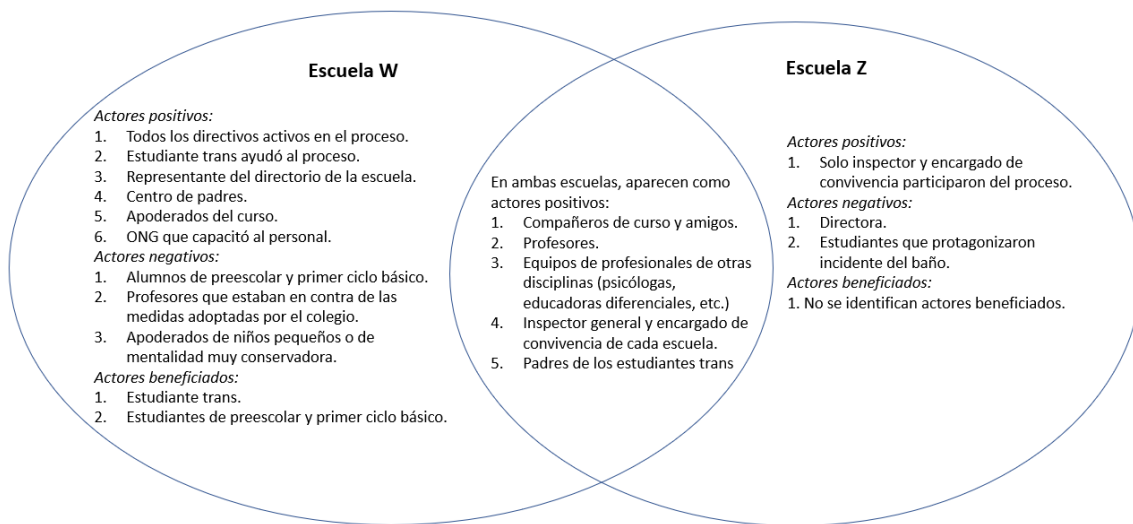


Figura 21 Diferencias y similitudes entre ambas escuelas en torno a la dimensión D. Desafíos.

Capítulo 6: Discusión de resultados y conclusiones

Tras el análisis de los datos recabados y los resultados ya presentados, se darán a conocer las conclusiones de esta investigación estructuradas en tres temas: primero se describen hallazgos emergentes obtenidos a partir de los datos recolectados, luego se responden las preguntas de investigación, y finalmente se proponen ideas que podrían facilitar la gestión del proceso de inclusión de los estudiantes transgénero en las escuelas.

En términos generales se concluye a partir de esta investigación que liderar el proceso de inclusión de los estudiantes trans fue relativamente complejo para los directivos, en distinta medida, ya que las escuelas no estaban preparadas para gestionar su inclusión, lo que condujo a que varias de las medidas que recomienda la Superintendencia de educación (2017) no se implementaran o fueran improvisadas a partir de la llegada o transición de los estudiantes. Algunas de las áreas donde esto fue más evidente fueron la formación de directivos y el personal de la escuela, el trabajo al interior del aula, la comunicación con los actores pertinentes y la supervisión de las estrategias implementadas.

Hallazgos emergentes obtenidos

Al ser este un estudio exploratorio, no es inusual que haya hallazgos emergentes que no se relacionan directamente con las preguntas de la investigación. Uno de ellos fue lo complejo que resultó acceder a testimonios de directivos en torno a la gestión de la temática trans. Este hallazgo coincide con lo reportado por Jones (2016), quién concluyó que era muy difícil encontrar personas trans que estuvieran dispuestas a participar en su investigación, debido a los riesgos que suponía para su seguridad exponerse como tales. Sin embargo, en el caso de esta investigación, quienes tomaron la decisión de no participar fueron directivos de escuelas, no personas trans. Si bien no se recabaron datos que permitan conocer la razón de su decisión, los hallazgos de esta investigación

entregan antecedentes clave a la hora de hipotetizar al respecto. Una posible explicación es que la presencia de estudiantes trans en las escuelas sea visto como un problema – porque conlleva hacer modificaciones estructurales, de reglamento y un cierto nivel de polémica en la comunidad – y por lo tanto, los directivos prefieran invisibilizar el problema para evitar el juicio que podría generar presentar públicamente su forma de gestionar el proceso de inclusión. La estrategia de evasión de conflictos aparece reiteradamente en este análisis y será explicada en profundidad más adelante en este capítulo.

Otro resultado que vale la pena destacar es que algunos de los directivos entrevistados no han avanzado hacia desarrollar un lenguaje más inclusivo que erradique las diferencias de género en la escuela. Esto se ve reflejado en su forma de referirse a los estudiantes trans, utilizando pronombres y adjetivos acorde al género biológico de los estudiantes. En el caso de la escuela W podría ser parte de un proceso de adaptación que ocurre tras haber tratado a la estudiante 11 años como varón, y que, según los directivos, los padres de la estudiante también están viviendo. Sin embargo, en el caso de la escuela Z, que no conoció al estudiante antes de su transición, no se le puede atribuir a un proceso de adaptación natural. En este caso, el discurso de los líderes es en muchas ocasiones patologizante, con frases como *“que tú seas varón, seas dama o una tendencia indefinida”* (DZ4) o *“al final de la reunión él me informó de su condición”* (DZ3). Así, se concibe al otro desde la normatividad, donde la diferencia se percibe como un déficit sobre el que hay que trabajar para normalizar al otro (Sobrero et al., 2014).

En cuanto a los documentos oficiales, ambas escuelas consideran la identidad trans solo desde el punto de vista de convivencia escolar, no desde lo curricular. Por ejemplo, mencionan la importancia de respetar a todos los miembros de la comunidad escolar, independientemente de su género u orientación sexual, y para ello explicitan las sanciones que enfrentarán quienes no respeten esta premisa. De manera similar, los protocolos de estudiantes trans solo enumeran una serie de pasos administrativos que pretenden asegurar la seguridad de los estudiantes ante posibles ataques transfóbicos.

Sin embargo, no se hace referencia al género ni a la identidad de género en las definiciones del tipo de educación que imparten las escuelas, ni se expresa un compromiso de las instituciones de educar a sus estudiantes sobre el tema. Esto se ve reflejado también en la percepción de los directivos de ambas escuelas, quienes reconocen que la identidad trans no ha sido abordada desde el ámbito curricular. Además, solo en el caso de la escuela Z se percibe un esfuerzo por incluir el lenguaje no sexista en estos documentos. En la escuela W incluso se genera una clasificación por género innecesaria para describir un uniforme deportivo que es exactamente igual para todos. Sin embargo, incorporar el lenguaje inclusivo en textos escritos resulta complejo pues, tras revisar algunos manuales sobre el tema (Consejo Nacional de la Culturas y las Artes, 2019; Naciones Unidas, 2019; Superintendencia de seguridad social, s/a; Ministerio de Educación, 2019) se evidencia que aún no existe consenso en torno a qué estructuras y elementos del lenguaje son los más adecuados para erradicar la discriminación por género de los textos escritos.

Pensando en la calidad de la respuesta de las escuelas desde la mirada de los criterios de la UNESCO (2016), se puede concluir que ni en la escuela W ni en la Z el proceso cumplió con los criterios establecidos de alcance, actores involucrados y escala. No tuvo el alcance necesario, ya que no comenzó desde la prevención, sino que se empezó a trabajar cuando se enfrentaron a un caso. Tampoco contó con los actores involucrados, ya que, según los directivos, la participación del MINEDUC resulta insuficiente porque solo se limita a entregar orientaciones superficiales y en ocasiones incongruentes. La escala tampoco fue la apropiada, ya que cada escuela actúa de manera autónoma y según su propio criterio.

Otro aspecto importante de mencionar es que todos los directivos entrevistados evalúan positivamente la gestión del proceso de inclusión de los estudiantes trans. Este es un hallazgo importante puesto que en la escuela Z los directivos no reportan evidencia de que hubo actores beneficiados ni de haber llevado a cabo procesos propios de la gestión escolar como lo son el seguimiento y la evaluación de procesos. Esto implica que su percepción positiva de lo que fue la gestión del proceso no se basa en evidencia

concreta. Posiblemente, se base más bien en la ausencia de conflictos evidentes, los que a su vez no son evidentes por la ausencia de estrategias de monitoreo del proceso.

Un último hallazgo emergente de esta investigación es que contar con estudiantes de enseñanza básica implicó que la experiencia de la escuela W fuera distinta a la de la Z en lo que respecta al manejo comunicacional de la situación ya que requirió pensar en cómo comunicarse con distintas audiencias (adolescentes, niños, padres de adolescentes, padres de niños, etc.). Futuros estudios podrían ahondar en esta diferencia. De manera similar, esta investigación podría complementarse con un estudio que indague en las prácticas de los líderes escolares a cargo de procesos de inclusión de estudiantes trans; y otro que analice cómo los programas de formación de profesores y directivos abordan la diversidad sexual y cuáles son sus motivaciones para hacerlo o no.

¿Existe alineamiento entre la percepción de los distintos miembros del equipo directivo y lo que la escuela declara en sus documentos oficiales (PEI, Manuales de convivencia y evaluación) sobre la gestión del proceso de inclusión escolar de estudiantes transgénero?

Existen diferencias entre los niveles de alineamiento que presentan los directivos de ambas escuelas. En la escuela W las percepciones de los directivos se encuentran altamente alineadas, habiendo solo espacios de controversia en dos elementos: las técnicas de supervisión usadas para monitorear el proceso y el alineamiento de los profesores. Algunos directivos declaran que es requisito de la institución que todos los docentes estén en línea con el proyecto institucional, lo que implica compartir su visión de la educación y de las personas, sin embargo, en el proceso de inclusión descrito en este trabajo el jefe de UTP de enseñanza media relata que hubo un porcentaje de docentes en desacuerdo con que se autorizara a la estudiante trans a usar el uniforme femenino. Se observa entonces una discrepancia entre lo que los diferentes directivos observan. Si bien los docentes que están en desacuerdo no generan problemas explícitos a los líderes o a la comunidad, podrían no acatar las decisiones tomadas como comunidad, entorpeciendo así la gestión del proceso. Esta diferencia entre lo que los

directivos perciben se explica por los distintos roles que cada uno cumplió en el proceso, donde el jefe de UTP, al estar más en contacto con los docentes, maneja más información que el resto de los directivos al respecto.

Por otra parte, en la escuela Z hubo menor alineamiento entre las percepciones de los directivos. Tres de los cinco entrevistados desconocían detalles importantes del caso, como el nombre del estudiante y qué estrategias se estaban utilizando para capacitar al personal o facilitar su uso del baño. Los otros dos directivos, el inspector general y el encargado de convivencia escolar, se encuentran bastante alineados, lo que se explica pues ambos participaron directamente del proceso. Al igual que en la escuela W, hubo también falta de alineamiento en torno a cómo percibían que se supervisó el proceso, donde cada actor tuvo una mirada muy diferente a la de los demás.

Con respecto al alineamiento que existe entre las perspectivas de los directivos y los documentos oficiales de la escuela, se puede afirmar que, si bien los procesos relatados por los directivos coinciden con lo declarado en los documentos oficiales de las escuelas, la temática trans se manifiesta muy someramente en ellos. Solo se da cuenta de esta realidad al reconocer la presencia de la diversidad en general en la escuela, enumerar los pasos administrativos que deben seguir los padres para solicitar el cambio de género en la institución y explicitar los derechos que tienen los estudiantes trans. Falta, por lo tanto, una mirada más integral de la variante de género, que no abarque solamente los aspectos superficiales - como las normas escolares - sino que vaya más allá, hacia una concepción del ser humano como un ser complejo, en aristas como la del género. En este sentido, las escuelas se encuentran en la etapa de Educación para el otro que propone Kumashiro (2014), con algunos atisbos de Educación sobre el otro, en el caso de la escuela W. Si las escuelas quieren avanzar hacia los siguientes niveles deberían replantearse el ideario que declaran con respecto a la inclusión de la diversidad de género, incentivando la participación de toda la comunidad desde el inicio

del proceso hasta el final. Por supuesto, no es suficiente ponerlo en el papel si no está acompañado de una planificación estratégica sólida y coherente.

¿Qué características de la cultura y el liderazgo escolar se presentan como obstaculizadoras y facilitadoras de la gestión del proceso de inclusión de los estudiantes transgénero, de acuerdo con las percepciones de sus directivos?

Esta investigación aporta dos dimensiones emergentes que no habían sido consideradas por la escasa literatura que existe sobre la inclusión de los estudiantes trans en las escuelas. Estas dimensiones son la cultura y el liderazgo escolar. Los directivos percibieron distintas características de ambas, las que posteriormente fueron analizadas y nos permitieron concluir que algunas facilitaron el proceso relatado, mientras que otras lo obstaculizaron.

Características de la cultura escolar

En ambas escuelas, los elementos de la cultura escolar que son percibidos como facilitadores del proceso son las características de docentes y estudiantes. Sin embargo, en los dos casos, la mayoría de estas características son de tipo personal, y no han sido influenciadas por la gestión de la escuela. Por ejemplo, elementos como la apertura que tienen docentes y alumnos ante la diversidad, aparecen como una afortunada casualidad, en la que las escuelas no tuvieron mayor incidencia. Por lo mismo, los directivos de ambas escuelas no tenían temores ante la recepción que el alumnado tendría ante sus compañeros transgénero. Este hallazgo coincide con lo reportado por Kurt y Chenault (2017), quienes detectaron que los alumnos tienden a tener una recepción positiva hacia sus compañeros transgénero. Sumado a ello, el hecho de que los estudiantes se conocieran desde pequeños parece haber facilitado el proceso en el caso de la escuela W. Sin embargo, a pesar de esta reacción general del alumnado, al darles la opción de elegir, ambos estudiantes prefirieron inicialmente usar el baño de su sexo biológico para

evitar conflictos con otros estudiantes. Esta decisión evidencia que, a pesar de las percepciones de los directivos - que no son del todo erradas pues los estudiantes también fueron percibidos como un actor positivo en el proceso - la transexualidad aún es un tema que genera controversia al interior de las escuelas, incluso entre los estudiantes, quienes tienden a ser concebidos como más abiertos de mente solo por pertenecer a un grupo etario en particular. Esta lógica podría llevar a omitir situaciones de mala convivencia entre estudiantes que no deben ser pasadas por alto, como en el caso de la escuela Z, donde algunos directivos no estaban al tanto de las dificultades que había enfrentado el estudiante al llegar a la institución.

Con respecto a los docentes, solo dos características de las identificadas en la escuela W son atribuibles a la gestión de la escuela: personal que dialoga y reflexiona y trabajadores alineados con la institución a pesar de que sus opiniones puedan ser diferentes. El diálogo y la reflexión son fomentados por la escuela mediante instancias de trabajo en equipo como los consejos de profesores o las reuniones de ciclo. Por otro lado, el alineamiento de los profesores con la institución se controla mediante el despido del personal que no sigue las directrices establecidas, en vez de trabajar en el desarrollo de las personas mediante instancias de formación como proponen Leithwood et al. (2008). Se privilegia así la opción más sencilla. Sin embargo, no existen políticas de selección del personal que les permitan identificar candidatos que pudieran estar más alineados con la escuela, o de inducción, que permitan capacitar al personal con el que ya cuentan, por lo tanto, no se garantiza que la situación no vaya a repetirse. En el PEI de la escuela, solo se describen las características que se esperan de los docentes, sin embargo, al no existir las políticas recién mencionadas, es muy difícil conseguir profesionales que se alineen completamente con dicho perfil. En la escuela Z no existen características que sean intencionadas por la escuela, dejando nuevamente al azar un aspecto tan importante como la recepción que tendrán los docentes ante los estudiantes transgénero. Además de la capacitación del personal, existen otras herramientas de la gestión de personas mediante las cuales las escuelas pueden trabajar hacia el alineamiento de su personal, entre ellas está el diseñar mecanismos de selección e

inducción apropiados, incluir evaluaciones de desempeño y retroalimentación, y generar instancias de participación de los docentes en los procesos de la escuela (Celis, 2011).

Con respecto a los apoderados, en ambos casos sus características son vistas como perjudiciales para el proceso, principalmente por problemas de alineamiento entre los valores y prácticas de la escuela y lo que los padres esperan de ella, existiendo incluso la percepción de que los apoderados exigen mucho de la institución. En ninguno de los dos casos existen políticas de formación a los padres en la línea de la inclusión o la tolerancia y el respeto por la diversidad sexual. Si bien los documentos oficiales de las escuelas declaran que se espera que los apoderados participen activamente de la educación de los hijos y compartan los valores de la escuela, no existen instancias en que los padres y los líderes de la institución puedan dialogar sobre el tipo de educación que se quiere impartir en la escuela y sobre qué bases se construirá ese espacio educativo. En el caso de la escuela W, los directivos atribuyen el conservadurismo de los apoderados a su credo religioso - de igual modo que los directivos de ambas escuelas atribuían mayor tolerancia a los estudiantes por sus características etarias –adjudicándole la responsabilidad a una característica que no pueden modificar, en vez de invertir en la formación de los apoderados en torno al tema. Si consideramos que uno de los grandes obstáculos que enfrentaron ambas escuelas fue el desconocimiento de la transexualidad por parte de docentes y directivos, sería lógico esperar que los líderes hubieran anticipado que el desconocimiento de los apoderados de sus instituciones, quienes poseen un bajo nivel educativo, sería aún mayor. En este sentido, los directivos toman decisiones para evitar los conflictos, pues generar instancias de diálogo y formación podría ser más complejo que mantener las circunstancias actuales.

Finalmente, las características culturales del establecimiento educacional, es decir, el ambiente que generan las políticas de la institución, resultaron facilitadoras de la inclusión en la escuela W y perjudiciales en la escuela Z. En este sentido, los resultados de esta investigación concuerdan con lo señalado por la UNESCO (2016) y Booth y Ainscow (2005) en cuanto a que resulta clave contar con políticas inclusivas que *“incorporen referencias a la orientación sexual e identidad de género o a la*

discriminación homofóbica y transfóbica” (UNESCO, 2016) - idealmente desde antes de que se presente un caso, para que estén ya instauradas en la comunidad - y de retención de los estudiantes. También es esencial invertir esfuerzos en asegurar que la escuela sea un espacio protegido para los estudiantes, no solo mediante las reglas establecidas en el Manual de convivencia, sino que asegurando su cumplimiento y trabajando en el desarrollo integral de los estudiantes. Una gran diferencia entre ambas escuelas radicó en cómo conciben la convivencia escolar entre los alumnos. Para la escuela W, el clima escolar entre los alumnos - percibido como positivo - es el resultado de las políticas que han implementado como escuela, mientras que para la escuela Z el clima escolar - percibido como negativo - y la actitud de los estudiantes no es modificable por la escuela, independiente de las medidas que implementen. Llama la atención esta última mirada, más aún cuando incluso el encargado de convivencia escolar la comparte. Significa que no perciben la importancia de su trabajo en la escuela ya que no son conscientes del impacto que tiene la cultura escolar en la construcción identitaria de los estudiantes.

Características del liderazgo escolar

Las características del liderazgo escolar presentes en ambas escuelas son muy distintas entre sí, siendo la mayoría facilitadoras del proceso en la escuela W y perjudiciales en la escuela Z según este análisis. Esta es la dimensión donde existen más diferencias entre ambas escuelas, lo que nos permite analizar cómo se percibe el proceso de inclusión en dos escuelas con estilos de liderazgo muy distintos.

Los directivos de la escuela W poseen un concepto de su labor muy coherente con las acciones que realizan, lo que les permite cumplir con tres de las cuatro tareas del liderazgo definidas por Leithwood et al. (2008): (1) establecer direcciones, (2) rediseñar la organización y (3) desarrollar personas. Este concepto de sí mismos (ser responsables de gestionar la inclusión y crear un ambiente en el que los estudiantes sean felices) es uno de los elementos que el Marco para la buena dirección (MINEDUC, 2015a)

considera fundamental para la dirección de un establecimiento educativo, ya que se ha demostrado que un clima escolar positivo impacta en el rendimiento académico de los estudiantes (MINEDUC, 2015b). El equipo directivo de esta escuela declara presentar características similares a las del liderazgo democrático, donde se trabaja en conjunto y se asignan tareas claras y definidas (Kugelmass y Ainscow, 2014). De esta manera, logran establecer las direcciones compartidas de la institución y fijar sus metas. (Leithwood et al. 2008). Además, presentan características personales que tributan a su rol de líderes: flexibilidad, proactividad, reflexión e interés por el aprendizaje. Aunque intentan aparentar rigidez y autoridad ante los alumnos, en realidad son flexibles a la hora de tomar decisiones. Así, logran rediseñar la organización desde distintas miradas, cumpliendo con la segunda tarea de los líderes que mencionan Leithwood et al. (2008). De igual manera, su relación con los estudiantes también es muy beneficiosa para el proceso ya que conciben a cada individuo como una persona con características y necesidades distintas y valoran la diferencia entre los estudiantes, aproximándose así al concepto de educación no-opresiva de Kumashiro (2014). Finalmente, le otorgan un alto valor al alineamiento de sus docentes y para conseguirlo acudieron en este caso a instancias de formación, desarrollando así a sus personas, otra de las tareas identificadas por Leithwood et al. (2008). En este punto, es importante recordar que, ante discrepancias en torno a otras temáticas y/o a otros miembros del personal, el alineamiento ha sido controlado mediante la desvinculación laboral.

Por otra parte, los directivos de la escuela W presentan algunas características que no beneficiaron la gestión del proceso de inclusión. Una de las más perjudiciales fue la importancia que le asignan a la opinión de los padres, lo que frenó la implementación de políticas inclusivas que podrían haber sido beneficiosas para toda la escuela, como la creación de baños mixtos por ciclo desde preescolar hasta cuarto medio. Esta misma relación entre padres y directivos condicionó también que gran parte del trabajo de los directivos estuviera orientado a prepararse en el aspecto legal para poder responder a los apoderados que fueran a reclamar a la escuela. Este aspecto se contradice con la

impresión que los directivos tienen de sí mismos, al señalar que ellos no ceden ante los apoderados pues existe un reglamento que debe cumplirse.

En ambas escuelas, se identificó un estilo de liderazgo que tiende a evitar los conflictos. Esta reacción no es nueva en el sistema educativo chileno. El Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE (2017) concluyó tras un estudio de caso realizado en 8 escuelas públicas de distintas regiones del país y una encuesta aplicada a 300 directores de instituciones con las mismas características, que en los establecimientos educacionales se tiende a evitar los conflictos que involucran a adultos (docentes, apoderados, etc.), mientras que aquellos en que participan estudiantes se gestionan con un enfoque más resolutivo. En el caso de la escuela W los resultados fueron similares, sin embargo, la tendencia a evitar los conflictos es a todo nivel, incluyendo aquellos que involucran a los alumnos, tal fue el caso cuando decidieron no trabajar la transexualidad con los cursos de enseñanza básica, o cuando pidieron a la estudiante que esperara un mes antes de comenzar su transición. Rahim y Bonoma (1979) proponen un modelo de estilos de gestión de los conflictos interpersonales que distingue cinco tipos diferentes. En el caso de la escuela W, se presenta un estilo evasivo – el que se caracteriza por un bajo grado de interés en lo propio y en lo de los demás - en los conflictos relacionados con apoderados, estudiantes y docentes, porque se evitan decisiones que puedan generar polémica como hacer modificaciones de infraestructura o formar a los docentes sobre temáticas que no aparecen explícitas en el PEI de la escuela. Sin embargo, en ocasiones hubo un estilo integrador en la relación con la estudiante trans. Este estilo se caracteriza por conjugar los intereses propios y los de los demás, y por mantener una comunicación y colaboración constantes. El estilo evasivo a la hora de tomar decisiones resultó perjudicial pues no permitió innovar en las estrategias de inclusión.

En el caso de la escuela Z, el estilo de manejo de los conflictos con todo tipo de actores fue evasivo (Rahim y Bonoma, 1979), centrándose en mantener las cosas como están y limitando la de implementación de políticas inclusivas de gran impacto. Además, se encontró que los directivos tienden a ignorar las situaciones que afectan a poblaciones

minoritarias. De esta manera, se niega la existencia del otro como señala De Sousa (2010). Negar esta existencia es negar los problemas y discriminaciones que existen en las escuelas, reduciendo así la cantidad de problemas que los directivos deben resolver. Este estilo de liderazgo no da espacio a la inclusión escolar, ya que no apunta a disminuir las barreras existentes para las poblaciones minoritarias, al contrario, trata a todos los estudiantes de manera homogénea. En este sentido, los directivos solo aseguran la cobertura, es decir, el acceso a la educación, pero no que esta sea igualitaria para todos los estudiantes.

También existen contradicciones importantes entre el concepto que la directora de la escuela Z declara tener de su labor y las características de la cultura escolar y su gestión. Por una parte, la directora señala que es una responsabilidad de la escuela fomentar la inclusión y la protección de los derechos de los estudiantes, mientras que, por otra parte, el ambiente entre los estudiantes es caracterizado por los directivos como poco seguro, con presencia de bullying y violencia. Además, se contraponen dos visiones sobre el límite hasta el cual la escuela puede hacerse cargo de los alumnos al plantear que solo se responsabilizan por lo que pasa en la institución. Este resultado se contrapone a lo reportado por Kurt y Chenault (2017), quienes encontraron que, para los directivos, la labor de protección de la escuela debe considerar incluso las redes sociales y cualquier espacio físico que los estudiantes compartan.

El estilo de liderazgo de la escuela Z resulta rígido y poco flexible ante las reglas establecidas, incluso si flexibilizarlas pudiera apoyar al proceso de inclusión de los estudiantes trans. También se identifica a nivel discursivo un estilo muy centralizado y que aspira a ser autoritario, donde todas las decisiones tienen que ser aprobadas por la directora. Aspira a ser autoritario ya que eso es lo que declara la directora, pero luego, esta percepción se contrapone con la propia y la de los demás directivos que explican que cada entidad actúa de manera independiente y tomando sus propias decisiones. Existe evidencia que sugiere que el liderazgo autoritario está directamente relacionado con la ineficacia escolar (Hernández-Castilla, Torrecilla y Garrido, 2014). Además, este estilo jerárquico es absolutamente incompatible con el liderazgo inclusivo (Weinstein,

2017; Kugelmass y Ainscow ,2004). Para Banz (2008), un estilo de gestión autoritario como el que se describe aquí puede afectar la participación de la comunidad. Sumado a eso, las distintas áreas de la escuela no se comunican, y quien actúa de nexo entre ellas (la directora) tampoco está haciendo este trabajo, lo que se traduce en grupos aislados trabajando de manera independiente sin preocuparse por lo que pasa en el resto de la institución. Los directivos también demostraron poco interés en aprender sobre la temática trans. Por otra parte, en la escuela Z se declara que, para los directivos, todos los que trabajan en la escuela deben participar en la formación de los estudiantes, característica clave del liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2014). Sin embargo, no existen acciones orientadas a cumplir esa declaración de principios ya que no se capacitó al personal docente ni par docente en este caso. Finalmente, con respecto a la relación que tienen con los apoderados, se observa una postura despectiva hacia ellos al considerar que por pertenecer a un nivel socioeconómico bajo no tienen derecho a exigir más calidad en el servicio que lo que la escuela entrega. A raíz de lo mismo, no trabajan en desarrollar vínculos con ellos para hacerlos partícipes del proceso, sino más bien esperan que sean los padres quienes se alineen con la escuela. Esta percepción es muy grave, ya que la escuela pública es la primera institución educativa convocada a respetar los derechos de los estudiantes. Si la escuela decide no asumir su labor formativa ni con sus estudiantes, ni con sus apoderados, entonces ¿cuál es su función en la sociedad?

¿Qué estrategias, desafíos y actores clave perciben los directivos en la gestión de este proceso de inclusión?

Estrategias utilizadas por las escuelas

Hay una diversidad de estrategias llevadas a cabo por las escuelas y dentro de ellas existe un patrón común de acciones mínimas que ambas escuelas llevaron a cabo. Algunas de estas acciones corresponden a las que exigen los documentos oficiales del

nivel central (MINEDUC, 2017; Superintendencia de educación, 2017). De estas estrategias exigidas por la autoridad central, ambas escuelas cumplieron con: la modificación de los documentos oficiales de la escuela y la flexibilidad en cuanto al uso del nombre social y uniforme de los estudiantes. Del mismo conjunto de medidas, las escuelas cumplieron en diferentes grados de profundidad con la gestión de capacitaciones para el personal – ya que en la escuela W se capacitó a todo el personal, mientras que en la escuela Z solo al equipo de convivencia escolar - y las modificaciones necesarias en infraestructura para permitir el uso de los servicios higiénicos que más acomoden a los estudiantes – en la escuela W se permitió a la estudiante elegir y además se habilitó un baño mixto, en la escuela Z inicialmente se permitió a la estudiante elegir entre el baño de hombres y de mujeres, y luego, tras las dificultades enfrentadas en este espacio, se habilitó un baño mixto. Por el contrario, de lo sugerido por el MINEDUC (2017) y la Superintendencia de educación (2017) faltó incluir como estrategia: el uso del lenguaje inclusivo, la incorporación de festividades LGBTI en la planificación de eventos de la escuela y la gestión de procesos participativos al interior de la comunidad. Por lo tanto, de acuerdo con las distinciones de los niveles de gestión escolar definidos por Briceño (2010) en ambos casos, los directivos se dedicaron a la gestión institucional y de convivencia escolar y no trabajaron en la gestión curricular de la temática trans.

Si bien ambas escuelas cumplieron con modificar sus documentos oficiales para facilitar la inclusión de los estudiantes trans - tarea esencial del liderazgo según Leithwood et al. (2008) -, en este proceso los protagonistas fueron los directivos, quienes propusieron y ejecutaron los cambios. El resto de la comunidad funcionó sólo como rectificador de lo que los líderes decidieron. Esta necesidad de modificar los documentos y de incorporar artículos específicos que hacen referencia a los estudiantes trans nos habla de escuelas que no se habían anticipado a esta realidad, siendo la capacidad de anticipación importante para un buen liderazgo (Vásquez, 2012). Sin embargo, sí se anticiparon al conflicto, dejando por escrito todos los elementos del protocolo trans que podrían generar problemas en el futuro. Nuevamente, se presenta el estilo evasivo de manejo de los conflictos de Rahim y Bonoma (1979). Siendo la escuela

un espacio donde el conflicto es algo natural (CEDLE, 2017), las escuelas deberían enfrentarlo, gestionarlo e incluirlo como un elemento a enseñar para preparar a sus estudiantes para resolverlos.

En cuanto a la estrategia de flexibilizar sus normas para que los estudiantes pudieran usar el nombre y uniforme de su elección - derechos garantizados en los protocolos de estudiante trans que cada escuela redactó - sigue existiendo una lógica integradora en vez de inclusiva, ya que a pesar de que los estudiantes trans pueden optar por el uniforme de su preferencia, las escuelas siguen teniendo uniformes diferentes para cada sexo. Por lo tanto, en vez de disminuir las barreras existentes, se generan modificaciones para que el alumno pueda adaptarse a lo ya establecido (Sinisi, 2010). Lo mismo ocurre con la separación de los baños por sexo: expone a los estudiantes trans a situaciones incómodas, lo que no ocurriría si se crearan baños mixtos para todos los estudiantes en todos los ciclos.

Para instruir al personal de la escuela, ambas instituciones optaron por capacitaciones dirigidas a distintos actores, en el caso de la escuela W, a todo el personal, en el caso de la escuela Z, solo al equipo de convivencia. En estas instancias de formación no se incluyeron orientaciones de cómo incorporar la temática al aula, elemento sumamente relevante para los docentes. Para Leithwood et al. (2008) capacitar a los docentes es una de las tareas más importantes de los líderes escolares: desarrollar personas mediante apoyo y formación constante. Sin embargo, esta formación debe orientarse hacia las necesidades de sus receptores. En la escuela Z, los docentes ni siquiera tuvieron acceso a la capacitación, solo a elementos aislados que recibieron de manera informal de parte de los directivos que sí asistieron. Esta decisión se tomó a pesar de que para los directivos los profesores fueron actores esenciales en el proceso. A partir de dicha lógica, se puede concluir que los directivos descansan en el capital cultural y las características personales de sus docentes y asumen que no será necesario prepararlos para trabajar con jóvenes trans. Por el contrario, sí consideran necesario que los directivos del área de convivencia reciban instrucción explícita en torno al tema, probablemente por los aspectos administrativos y legales con los que deben lidiar. El

argumento para no capacitar a los docentes fue que no habían recibido el material de la capacitación, sin embargo, hoy en día existe bastante información de ONGs disponible en Internet para las escuelas y la comunidad en general (OTD, Fundación Juntos Contigo, Fundación Renaciendo, Fundación Selenia, etc.). En esta misma escuela, también declararon optar por asignar los cursos con estudiantes LGBTI a docentes que son percibidos como más abiertos de mente. Nuevamente, se asigna la responsabilidad entonces a quienes tienen características personales favorables para la tarea, en vez de invertir en la formación del personal y la selección e inducción de docentes que se alineen con el proyecto educativo. Por su parte, en la escuela W, se abordó un enfoque preventivo de detección de estudiantes más jóvenes que pudieran pertenecer a la comunidad LGBTI en el futuro, sin embargo, no existe un plan de trabajo definido de qué hacer una vez que se detecta uno.

Por su parte, la UNESCO (2016) suma otras estrategias de apoyo a la inclusión de los alumnos transgénero: la existencia de políticas efectivas; la gestión de información y sociedades estratégicas; el uso de un currículum y materiales de apoyo pertinentes; apoyo a los estudiantes y a las familias; y la supervisión y evaluación de los procesos. De ellas, ambas escuelas desarrollaron a distintos niveles de profundidad las dos primeras áreas y trabajaron muy poco en las tres últimas.

Las dos escuelas recurrieron a fuentes de información para prepararse frente al proceso, sin embargo, hubo diferencias en la manera en que cada institución lo abordó. La escuela W adoptó un enfoque interdisciplinario, acudiendo a distintos tipos de fuentes de información. Esto les permitió capacitarse en el área legal, de gestión y socio emocional. La escuela Z en cambio, sólo recurrió a sus propias experiencias personales, las que al parecer no fueron suficientes como para permitirles adelantarse a las circunstancias que podrían enfrentar, ya que, analizando lo reportado por los directivos actuaron de manera principalmente responsiva ante las distintas situaciones que encontraron en el camino. Esta escuela también acudió a las circulares y orientaciones del MINEDUC y la Superintendencia de educación (2017). En este sentido, las directrices que brinda el nivel central son percibidas por ambas escuelas como

superficiales e insuficientes para abarcar la complejidad que implica gestionar el proceso de inclusión de los estudiantes trans. En su lugar, son las ONGs especializadas en el tema quienes han asumido la tarea de apoyar a las escuelas. Considerando que la Ley de identidad de género ya entró en vigencia, es esencial que el estado asuma el rol de orientador de las escuelas en este proceso.

En el área de la comunicación, en la escuela W se identificó el desarrollo de una estrategia de comunicación que consistió en argumentar las decisiones de la escuela desde la mirada legal, de modo que los apoderados no pudieran refutarlas. Ryan (en Weinstein, 2017) señala que el desarrollo de estrategias de comunicación es clave para el liderazgo inclusivo, donde se requiere el uso de técnicas políticas para abogar por la inclusión. Hubo muchas diferencias en torno a este tema, la escuela W informó la situación a una serie de actores que consideró pertinentes, mientras que la escuela Z lo informó a un número muy reducido de actores, específicamente quienes deberían estar al tanto por motivos administrativos. En este sentido, el flujo de comunicación de la escuela Z se presentó solo ante situaciones de conflicto, a diferencia de la escuela W, que utilizó la comunicación para anticiparse a conflictos con distintos actores.

Con respecto al trabajo al interior del aula, ninguna de las escuelas desarrolló esta estrategia en profundidad, siendo esta la única tarea definida por Leithwood et al. (2008) no cumplida en ningún grado de profundidad (gestionar la instrucción). Además, llama la atención que el trabajo en orientación que se hizo en la escuela W estuvo dirigido solamente a los estudiantes de enseñanza media, y no a todo el alumnado. Para que el impacto de la estrategia hubiese perdurado en el tiempo se debería haber trabajado con todos los estudiantes, de lo contrario, ese trabajo solo durará hasta que egrese la última generación que pudo participar en él. En las demás asignaturas no se modificaron los programas ni los materiales de aprendizaje para incorporar la transexualidad o la tolerancia a la diversidad sexual en ninguna de las dos escuelas, ya que, para los directivos, dichas modificaciones solo son necesarias si hay estudiantes con dificultades de aprendizaje. Por lo tanto, la identidad trans fue solo considerada desde la convivencia escolar, no desde un enfoque curricular. Según esta mirada, en vez de

considerar a todos los estudiantes como diversos (Parrilla, Martínez y Zabalza, 2012), los directivos se centran en aquellos que se desvían más de la normalidad esperada. Esta concepción de la diversidad en la escuela se aleja bastante de la inclusión escolar y se asemeja a la integración, donde se modifican algunos elementos para que el estudiante considerado “diverso” pueda encajar en un molde ya previamente establecido. En esta lógica integradora, el problema no sería la escuela y el contexto de aprendizaje en que se desarrollan los alumnos sino los mismos estudiantes y sus características personales, antecedentes que la escuela no puede modificar ni gestionar, liberándose así de su responsabilidad de implementar políticas que apunten a la no exclusión como principio base de la educación. Este es un ejemplo de lo que Castel (2004) llama la “trampa” de las prácticas de integración escolar y social. Si la escuela abandona su función formadora con sus propios estudiantes no está cumpliendo con su principal razón de existir.

El MINEDUC (2017) sugiere que los docentes identifiquen objetivos de aprendizaje donde se pueda insertar la inclusión de la diversidad sexual en sus asignaturas, sin embargo, esa es la única mención que dicha institución hace en sus documentos oficiales al trabajo de la temática en asignaturas que no sean orientación, por lo tanto, faltan directrices para las escuelas. La implementación de esta estrategia queda entonces a la voluntad de cada centro educativo, como ya reportaba la UNESCO (2015), quienes sugieren revisar el material educativo para asegurar que se eliminen todos los mensajes que puedan atentar contra la inclusión de las personas LGBTI, e incorporar instancias en que se valoren y visibilicen todas las orientaciones sexuales, identidades de género y tipos de familia existentes para lograr desarticular el modelo social que sostiene la discriminación hacia las personas LGBTI. A nivel de directivos, la responsabilidad está en incorporar este elemento en el currículum y proporcionar espacios de capacitación y trabajo en equipo para que los docentes puedan incluirlo en sus clases.

A pesar de esto, sí se encontró una estrategia inclusiva de trabajo a nivel de aula: el fin a la formación en filas por género de los alumnos en las instancias formales o antes

de ingresar a las salas, para pasar a distintos esquemas de formación no basados en el género sino en otras características (estatura, edad) o al azar. Para Ryan (en Weinstein, 2017), un líder inclusivo es aquel que es capaz de identificar prácticas excluyentes en su institución y reemplazarlas por prácticas inclusivas. En este caso, los líderes fueron capaces de reconocer una práctica excluyente y modificarla, en el caso de la escuela W fueron los directivos en conjunto con los profesores, en la escuela Z algunos docentes, de manera independiente, por lo tanto, la estrategia no se replicó en todas las clases. En este caso, podemos decir que los docentes demostraron mayor liderazgo que los propios miembros del equipo directivo.

En el ámbito de la supervisión, los líderes reportan haber utilizado una amplia diversidad de estrategias para monitorear el funcionamiento del proceso, sin embargo, la falta de alineamiento que se observa en esta área lleva a pensar que esta etapa no fue planificada sino más bien improvisada y que solo se dio ante las situaciones de conflicto. En la escuela Z, se llega al extremo de afirmar que uno de los mecanismos de supervisión es la ausencia de problemas reportados, dejando el monitoreo al azar. La supervisión es un elemento clave para el éxito de las acciones educativas pues permite tomar decisiones y generar cambios que orienten de mejor manera los esfuerzos de la institución (Ortiz, 1997). Por lo tanto, es necesario que las escuelas incorporen en su planificación la etapa de evaluación ex-ante - aquella que se desarrolla antes de que el plan se ponga en marcha (Rodríguez, Boni, Arias, Ballesteros, Megías, 2014) - de lo contrario corren el riesgo de implementar acciones que no tributan a los objetivos que pretenden alcanzar o peor, que son perjudiciales para dichos objetivos.

Finalmente, una estrategia que fue desarrollada muy superficialmente fue el acompañamiento a los estudiantes y sus familias. En esta tarea participaron los equipos multidisciplinarios de las escuelas con los conocimientos previos que cada uno tenía sobre la ley de inclusión y la transexualidad. Además, debido a la alta demanda de apoyo que tienen los equipos de acompañamiento en las escuelas, no hay tiempo suficiente para dedicarle a cada estudiante. El acompañamiento entonces lo entregan instituciones ajenas a las escuelas, principalmente servicios de salud. Entonces, las escuelas no están

entregando el apoyo pedagógico y psico social que exigen el MINEDUC (2017) y la Superintendencia de educación (2017), a pesar de que uno de los desafíos encontrados fue el preparar a los estudiantes para enfrentar la discriminación en el mundo real, tarea esencial de la educación de calidad de acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009). Sin embargo, para poder cumplir con esta tarea no basta con la voluntad de los establecimientos educacionales y sus profesionales, sino que es necesario aumentar el nivel de recursos de las escuelas, de modo que puedan contar con una mayor cantidad de profesionales y de disciplinas de trabajo.

En general, las estrategias adoptadas por las escuelas responden a un enfoque orientado hacia el alumno (Mangin, 2019) y no a un enfoque de escuela completa (Bartholomaeus y Riggs, 2017). Probablemente, esto se deba a que, como ya fue mencionado, las escuelas no estaban preparadas para enfrentar el desafío. Sin embargo, muchas de las estrategias que fueron implementadas son relevantes para poder abordar el trabajo desde un enfoque de escuela completa en el futuro, si se cuenta con la planificación y capacitación necesarias.

Desafíos

El primer elemento para destacar en esta dimensión es que, mientras la escuela W fue capaz de anticiparse a posibles problemas futuros, la escuela Z solo percibió problemas presentes. Esta anticipación permite a los directivos estar preparados y actuar antes de que las situaciones de conflicto ocurran. Sin embargo, para poder anticiparlas, es necesario conocer muy bien a la comunidad educativa y sus dinámicas de relación.

Algunos de los desafíos percibidos por los directivos coinciden con los pocos hallazgos existentes en la literatura, como lo encontrado por Kurt y Chenault (2017) en su investigación: específicamente, el balancear los derechos de los estudiantes trans con los del resto de la comunidad y la existencia de instancias escolares donde los roles de género están muy marcados. Estos desafíos, junto con otros, como la necesidad de hacer modificaciones en infraestructura, evidencian que las instituciones aún actúan bajo una

lógica de integración (Sinisi, 2010) ante los estudiantes trans, en vez de aspirar a su inclusión. Si tuvieran una mirada de inclusión, apuntarían a modificar la institución en vez de adaptar lo ya existente para que los alumnos trans puedan acomodarse a ello.

Por otra parte, se identificaron desafíos que tienen directa relación con las políticas educativas implementadas a nivel nacional. Uno de ellos es la incongruencia que existe entre lo que la Superintendencia de educación (2017) y el MINEDUC (2017) exigen con respecto al manejo administrativo de la situación y lo que las instituciones estatales aceptan en contextos ajenos a la escuela. Por ejemplo, el hecho de que toda la documentación de la escuela deba llevar el nombre social del estudiante, para luego ser rechazada en los trámites legales externos (matrícula de universidad, registro civil, servicios de asistencia de salud, etc.) por no coincidir con su nombre registral. Por lo tanto, se vuelve una medida superficial que no ayuda a la inclusión de las personas trans en la sociedad, sino que las expone aún más, al igual que aquellas instancias intraescolares que Kurt y Chenault (2017) identificaban en su investigación. Actualmente, con la entrada en vigencia de la Ley 21.120 (2018), que permite el cambio de sexo registral de las personas transgénero, sería de esperar que este problema sea menos recurrente, sin embargo, seguirá presente para los niños y jóvenes menores de 14 años, que no son beneficiarios de la ley.

Otro desafío que vale la pena analizar en profundidad es el desconocimiento que tanto los directivos, como el personal tenían del tema. La necesidad que se presentó de capacitar a los profesionales en algo tan básico como conceptos de diversidad sexual nos habla de que la temática no está siendo tratada de manera efectiva en las instituciones de educación superior, o que incluso, no está siendo enseñada en absoluto. En cualquiera de los dos casos, la decisión de no formar es aparentemente una decisión que se ha adoptado no solo en las escuelas, sino también desde el MINEDUC hacia abajo.

Finalmente, otro desafío identificado fue el enfrentar el pensamiento normativo de la sociedad y de los padres en muchos casos. En los dos casos de esta investigación los estudiantes contaron con el apoyo de sus padres, sin embargo, no existen lineamientos ni evidencias de cómo manejar este proceso cuando no existe ese apoyo. Ni

siquiera los documentos oficiales del MINEDUC (2017) entregan orientaciones para que los directivos puedan enfrentar esos casos. Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas incluyan en sus programas de formación de apoderados capacitaciones y sistemas de apoyo a las familias. La Superintendencia de educación (2017) considera este último elemento como una responsabilidad de las escuelas, sin embargo, en su documentación oficial no contempla cómo actuar en caso de que los apoderados no estén de acuerdo con la decisión del estudiante. Nuevamente, este es un aspecto que no puede quedar solo en manos de las escuelas, debe ser una política a nivel país que sea claramente explicitada por el MINEDUC.

Actores

Hubo mucha diversidad en cuanto a los actores que resultaron clave para el proceso en cada escuela, habiendo muchos más participantes de la comunidad involucrados en el caso de la escuela W, donde los miembros del equipo directivo completo surgen como los gestores clave del proceso. Los resultados de esta investigación coinciden con lo encontrado por Kurt y Chenault (2017), quienes encontraron que los apoderados presentaban más resistencia a la presencia de estudiantes transgénero que la comunidad docente y estudiantil. Además, se encontró que existen diferencias entre la participación de los actores, particularmente los padres, dependiendo de la edad de los estudiantes que asisten a la institución. En el caso de la escuela W, que tiene enseñanza básica, hubo más dificultades en torno a la relación de la escuela con los padres, puesto que estos tenían muchas dudas sobre cómo explicar el tema a sus hijos pequeños.

Una de las mayores diferencias encontradas entre ambas escuelas fue el rol que cumplieron los directores en la gestión del proceso. En la escuela W encontramos un director que toma el rol de líder administrativo, organizando y dirigiendo los esfuerzos de los miembros de la organización (Castillo, 2005) hacia la consecución de los objetivos determinados. Bajo esta mirada, los directores delegan tareas, lo que permitió

que todos los directivos se mantuvieran activos durante el proceso. Por el contrario, la directora de la escuela Z demuestra una falta de empatía hacia las problemáticas que pueden enfrentar los estudiantes trans al no estar al tanto de las políticas y acciones que implementó la escuela. Este hallazgo es muy relevante para el caso considerando que los directores son uno de los actores más determinantes en la existencia de políticas inclusivas en los colegios (CIDE, 2018) pues generan los espacios necesarios para que la comunidad se exprese e informe. En este caso, aparentemente ese rol lo han suplido otros directivos, más específicamente, el inspector general y su equipo de convivencia escolar. En la escuela W, también cumple un rol fundamental el representante del directivo de la fundación dueña del colegio, ya que otorgó autonomía y respaldo a los directivos en el proceso. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por el CIDE (2018) y por Kurt y Chenault (2017), donde se plantea que las normativas del MINEDUC solo funcionan si los directivos tienen la voluntad de trabajar por la inclusión y el piso político para hacerlo.

Esta diferencia puede asociarse también a los actores percibidos como beneficiados en cada escuela. Los resultados de la escuela W confirman el planteamiento de Durlak et al. (2011) y el MINEDUC (2015b) sobre el impacto positivo que tienen las intervenciones socio emocionales y una buena convivencia escolar en el rendimiento académico. Adicionalmente, las políticas y acciones implementadas también beneficiaron a otros estudiantes, al disminuir el sesgo de género que los directivos percibían en las aulas, demostrando así que la educación inclusiva puede traer beneficios para toda la comunidad, como ya señalaba Blanco (2006). En la escuela Z, el resultado es completamente opuesto. Los directivos no perciben estudiantes beneficiados, ni siquiera al estudiante trans ya que señalan no estar seguros de si se siente cómodo en el colegio. Esta evidencia habla nuevamente de que no hubo planificación en esta área y que las acciones realizadas no son coherentes entre sí ni con los objetivos institucionales. Además, corrobora la idea ya mencionada anteriormente de que no existió una instancia de evaluación ex-ante ni se anticipó la evaluación del proceso para saber si el alumno está conforme con las acciones de la escuela. Si bien en la escuela W

tampoco hubo procesos o indicadores específicos establecidos de antemano para evaluar el proceso, sí cuentan con evidencia que les permite concluir que la estudiante percibió el proceso como exitoso: su mejora en la asistencia y el rendimiento académico, sus visitas a la institución una vez egresada y el agradecimiento explícito de sus padres.

Con respecto a los apoderados de los estudiantes trans, es esencial destacar que en ambos casos los padres no solo estaban al tanto de la identidad de género de sus hijos, sino que también los apoyaban en su proceso de transición y respaldaban las decisiones tomadas por sus respectivos colegios. Este hallazgo coincide con lo encontrado por Mangin (2019), quien planteaba que los padres son esenciales para el éxito de las políticas implementadas. La pregunta entonces es, ¿qué hacer cuando los padres no apoyan la transición de sus hijos ni consienten que sus escuelas los ayuden? Este tema es tan complejo que ni siquiera las autoridades nacionales en educación han podido responderlo (MINEDUC, 2017) pero que debe resolverse de manera urgente. Para ello, sería interesante explorar cómo es posible cambiar dicha mentalidad desde la educación y cómo lo han enfrentado escuelas que ya han vivido esa experiencia.

Otro aspecto relevante para considerar en la dimensión de actores fue el rol ambivalente de los apoderados de la comunidad en la gestión del proceso en la escuela W. El alto nivel de involucramiento de los apoderados en las acciones que toma la escuela fue percibido por los directivos como negativo debido a que el temor a sus reacciones influyó fuertemente en sus decisiones. Simultáneamente, los apoderados del curso de la estudiante y la entidad representativa de los padres (Centro de Padres) fueron percibidos como positivos al prestar apoyo en labores informativas y de contención emocional. Ante esta dualidad, surge la siguiente interrogante: ¿Habrían actuado como actor negativo los demás padres de la comunidad si hubieran recibido información respecto al tema? No necesariamente información del caso específico, pero sí formación en la temática transgénero para derribar los mitos que pudieran existir. Si bien no existe evidencia para responder esta pregunta, la escuela Z nos presenta una situación similar donde la respuesta a esta pregunta es que no habrían actuado de forma negativa. En esta institución, entre los actores negativos se encuentran las estudiantes que atacaron

verbalmente al estudiante trans por encontrarse en un malentendido producido por el desconocimiento de la situación. Por lo tanto, el rol de la comunicación efectiva al interior de la institución es tal, que puede transformar a actores neutros - o potencialmente positivos - en negativos.

Finalmente, cabe destacar que, en la escuela W la misma estudiante trans fue un actor clave al obedecer a los directivos cuando le pidieron un tiempo para familiarizarse con el tema y planear una respuesta apropiada. En estricto rigor, la estudiante podría haber comenzado su proceso de transición en la escuela en cuanto su equipo médico la autorizó y la escuela tendría que haberlo permitido (Superintendencia de educación, 2017; MINEDUC, 2017), lo que habría supuesto otro tipo de desafíos que no se presentaron. Los directivos fueron conscientes de esto y por lo mismo plantearon este tema como un potencial desafío futuro. Por esto es tan necesario que las escuelas se anticipen a las necesidades y generen las condiciones necesarias (las 9 categorías encontradas en la dimensión estrategias) para trabajar en la inclusión de las diferentes formas de diversidad existentes.

Sugerencias para las escuelas

Se presentan a continuación, sugerencias orientadas a los directivos de los establecimientos para facilitar el proceso de inclusión de los estudiantes trans en las escuelas. Estas ideas han sido recopiladas a partir de los resultados de esta investigación y de la literatura:

A nivel de aula se sugiere,

- Trabajar con materiales pedagógicos afirmativos, que son aquellos que no solo visibilizan explícitamente a la comunidad LGBTI, sino que también incluyen mensajes positivos sobre la diversidad sexual y orientan a los docentes sobre cómo hacer referencia a la temática de manera sensible (UNESCO, 2016).

- Trabajar la temática en las clases de ciudadanía, Derechos Humanos, educación cívica, historia, política, lenguaje, literatura, artes, salud, educación personal y sexual. Según la UNESCO (2016) es más efectivo trabajar las temáticas LGBTI en estos contenidos.
- Disponer de información sobre asuntos relacionados con la comunidad LGBTI en las escuelas (McGuire et al., 2010).
- Incluir referentes de personas exitosas que pertenezcan a la diversidad sexual para visibilizar que existen en todos los ámbitos y motivar a los estudiantes a no dejarse vencer por la discriminación.

A nivel de políticas escolares, se sugiere:

- Trabajar hacia la implementación de un uniforme neutro para reducir la diferenciación visual por género que provoca.
- En caso de implementar un baño mixto individual, mantenerlo sin llave para que cualquier pueda acceder a él.
- Comprender que los conflictos son un elemento natural y cotidiano en las escuelas para adoptar un estilo de manejo de conflictos integrador – aquel que combina un alto grado de interés en lo propio y en lo de los demás - con todos los actores de la escuela (Rahim, 2010). Dejar atrás el estilo evasivo pues obstaculiza los cambios que pueden tener un impacto real en la institución.
- Capacitar a su personal docente, directivo, administrativo y paradocente en la temática transgénero para trabajar en pro de una mayor inclusión para todos los tipos de diversidad existente.
- Capacitar a su personal docente para incorporar el tema en el currículum.
- Implementar un sistema de apoyo psicosocial mediante sus profesionales especialistas.
- Trabajar en conjunto con el Centro de Padres del establecimiento para apoyen en la difusión de las estrategias que el colegio implemente.

- En caso de reclamos de apoderados, respaldar las decisiones tomadas con las leyes vigentes.
- Planificar un trabajo formativo que los docentes y directivos puedan llevar a cabo con los apoderados en reuniones y entrevistas.
- Contactar a ONGs especializadas en el trabajo con estudiantes transgénero para aprender de ellos, compartir sus experiencias y ponerlas en contacto con el estudiante y su familia.
- Eliminar la separación por género en actividades escolares y extraprogramáticas.
- Incorporar en sus documentos oficiales la diversidad sexual no solo desde la superficialidad sino desde el concepto que se tiene de la persona y la educación.
- Generar un protocolo para regular y visibilizar los pasos necesarios para solicitar el cambio de género, de manera que los estudiantes sepan que es posible pedirlo y cómo se debe hacer.
- Planificar actividades escolares que permitan a los estudiantes de distintos cursos conocerse. Este factor podría ser importante a la hora de disminuir los índices de transfobia en las escuelas.
- Mantenerse actualizados en términos de información en las distintas áreas de la diversidad, no solo en aquellas que ya conocen. Anticiparse a la llegada de nuevos grupos sociales.
- Contemplar estrategias de supervisión de cualquier política inclusiva que se adopte para reaccionar a tiempo en caso de que esta no sea exitosa.
- Desarrollar sistemas de selección, inducción y evaluación de profesores donde el trabajo por la inclusión en general sea un pilar fundamental.
- Evaluar las estrategias implementadas con estudiantes beneficiarios, docentes y apoderados.

A las instituciones pertenecientes al nivel central (MINEDUC, Superintendencia, etc.) se sugiere:

- Instar a las instituciones de educación superior a incorporar la temática de la transexualidad en los programas de formación docente.
- Definir un curso de acción para los directivos en el caso de que los padres no estén de acuerdo con la solicitud de cambio de género en la escuela y comunicarla claramente a los directivos de las escuelas del país.
- Fortalecer la formación de los docentes sobre la temática trans mediante sus organismos oficiales de capacitación enfocándose en cómo incorporarla al aula y como liderar el proceso de transición de los estudiantes.
- Aumentar los recursos de las escuelas, de modo que estas puedan contar con más profesionales de apoyo socio emocional y administrativo para abordar la inclusión en general.

Glosario

Identidad de género: Sentir interno que una persona tiene de sí misma en cuanto a su género. Puede ser masculina, femenina o no binaria y puede coincidir o no con su sexo biológico de nacimiento.

Inclusión escolar: Modelo educativo que asume que la educación debe responder a la diversidad inherente de los estudiantes y potenciarla mediante la adaptación de las instituciones educativas a las necesidades de los educandos.

Integración escolar: Modelo educativo que asume que algunos estudiantes tienen necesidades educativas especiales y que aspira a incorporarlos a aulas homogéneas para que se asimilen a los alumnos considerados como parte de la norma.

Transgénero / transexual / persona trans: Persona cuya identidad de género no coincide con su sexo biológico de nacimiento.

Referencias

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método & diseño de investigación. Daena: International Journal of Good Conscience, 7(2), 187-197.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Resultados SIMCE 2018. <https://www.informate.agenciaeducacion.cl/>
- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio. Journal of educational change, 5(4), 1-20.
- Alston, P (2015). Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre extrema pobreza y derechos humanos. Recuperado de <https://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/792>
- Aron, A., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación - Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. Universitas Psychologica, 11(3), 803-813.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Recuperado de <https://www.refworld.org/docid/3ae6b3712c.html>
- Asamblea General de la ONU (1959). Declaración de los derechos del niño. (1386 (XIV)) Recuperado de <https://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20del%20Ni%C3%B1o%20Republica%20Dominicana.pdf>
- Asociación OTD Chile (2017) Encuesta T Primera Encuesta para Personas Trans y de Género no Conforme en Chile. Recuperado de http://decs.pjud.cl/documentos/descargas/Informe_ejecutivo_Encuesta-T.pdf
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. Recuperado de <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55810/Clima%2005.pdf?sequence=1>
- Barbor, B. D. (2019). School Leadership for Transgender Youth: A Case Study (Unpublished doctoral thesis). University of Calgary, Calgary, AB.

- Bartholomaeus, C., & Riggs, D. W. (2017). Whole-of-school approaches to supporting transgender students, staff, and parents.
<https://doi.org/10.1080/15532739.2017.1355648>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUEM, OEI.
- Bowman, N. A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: a meta-analysis. Review of Educational Research, 80, 4-33.
- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: a meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. Review of Educational Research, 81, 29-68.
- Briceño, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. Revista Iberoamericana de evaluación educativa, 3(1), 303-322.
- Castel, R. (2004). Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social. Topía.
- Castillo, A. (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. Cuaderno de Investigación en la Educación, 20(1), 1-9.
- Celis, M. (2011). Gestión de Recursos Humanos en la Escuela: un desafío permanente. Gobierno de Chile. Ministerio de Educación.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. (2017). Análisis y caracterización de los conflictos socioeducativos y estrategias de gestión directiva en Liceos Municipales de Chile. Recuperado de <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2017/04/Cuaderno-N%C2%B0-4-Conflictos-Socioeducativos-1.pdf>

- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado (2018). Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad lgbti en contextos educativos: Informe final. Encargado por mineduc y unesco-orealc, Chile. Rojas, M., Stefoni, C., Fernandez, M., Salinas, P., Valdebenito, M. & Astudillo, P.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (2015). Violencia contra personas LGBTI en América, OAS/Ser.L/V/II.rev.2 Doc. 36. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016). Guía de lenguaje inclusivo de género. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf>
- Córdoba, Claudia. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>
- De Sousa, B. 2010. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce.
- de Yogyakarta, P. (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Yogyakarta, Indonesia: Comisión Internacional de Juristas y Servicio Internacional para los Derechos Humanos. Recuperado de: http://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf
- Donoso, P. (1998). En busca del alineamiento operacional. *Revista ABANTE*, Vol. 1, N° 1, pp. 33-58
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: actas de las IV Jornadas de Investigación sobre personas con discapacidad* [Salamanca, 15-17 de mayo de 2001] (pp. 145-160). Amarú.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A

meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.
- Fontaine, A. (2003). Cuotas obligatorias de alumnos vulnerables en la educación subvencionada: antecedentes para la discusión. puntos de referencia, (267).
- Fundación Todo Mejora (2016) Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile 2016. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/357208158/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-fundacion-TODO-MEJORA>
- García-Gómez, L. & Aldana-González, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción Pedagógica*, N°19/ Enero-Diciembre, 2010, pp. 116-125
- García-Huidobro, J (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, N° 1, 2007. pp. 65-85
- González González, T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Hernández-Castilla, R., Torrecilla, F. & Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.

- Hernández, F. & Fraynd, D. (2014). Leadership's Role in Inclusive LGBTQ-Supportive Schools. *Theory Into Practice* 53(2):115-122. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.885811>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Hurtado, J. (2008). Gestión de instituciones escolares: la cultura escolar chilena y la influencia de las variables del soft management en el rendimiento académico. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992018000100006
- Ibáñez, P. (1998). En busca del alineamiento operacional. *Revista Ab Ante*, 1(1).
- Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC. (1996). Standards for School Leaders. *Reader on Educational Leadership*, pp. 97-113.
- James, S. E., Herman, J. L., Rankin, S., Keisling, M., Mottet, L. & Anafi, M. (2016). The Report of the 2015 U.S. Transgender Survey. Recuperado de <https://www.transequality.org/sites/default/files/docs/USTS-Full-Report-FINAL.PDF>
- Jones, T. (2016). Researching and working for transgender youth: contexts, problems and solutions. *Social Sciences*, 5(3), 43.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (UNAEB). (2019). IVE. <http://www.junaeb.cl/ive>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7(7), 19-40.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* Volume 4 Number 3 133–141 doi: 10.1111/J.1471-3802.2004.00028.x
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational research*, 70(1), 25-53.

- Kurt, L. & Chenault, K. (2017) School Policy and Transgender Identity Expression: A Study of School Administrators' Experiences. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/321152580_School_Policy_and_Transgender_Identity_Expression_A_Study_of_School_Administrators'_Experiences
- La Tercera. (2008). Clima escolar es la variable que más influye en el rendimiento. 21 Junio, 2008. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/clima-escolar-es-la-variable-que-mas-influye-en-el-rendimiento/>
- Leiva Olivencia, Juan José. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. Actualidades Investigativas en Educación, 13(3), 605-630. Retrieved July 04, 2020, from http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032013000300025&lng=en&tlng=es.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School leadership and management, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2009). What we know about successful school leadership. Recuperado de <http://www.learnersfirst.net/private/wp-content/uploads/Resource-What-We-Know-About-School-Leadership.pdf>
- León, M. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. Educatio Siglo XXI, 30(1), 133-160.
- Ley N° 20.370 Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009
- Ley N° 20.609 Anti Discriminación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de julio de 2012

- Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2015
- Ley N° 21.120 Reconoce y da protección al derecho y la identidad de género. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de Diciembre de 2018
- Maffía, D., Berkins, L., Cabral, M., Fernández-Guadaño, J., Fisher, A., Giberti, E., Rapisardi, F. & Soley-Beltran, P. (2003). Sexualidades migrantes género y transgénero. Feminaria Editora.
- Mangin, M. M. (2020). Transgender Students in Elementary Schools: How Supportive Principals Lead. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 255-288.
- McGuire, J. K., Anderson, C. R., Toomey, R. B. & Russell, S. T. (2010). School climate for transgender youth: A mixed method investigation of student experiences and school responses. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(10), 1175-1188. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9540-7>
- Ministerio de Educación de Chile (2015a). Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar. Santiago: MINEDUC
- Ministerio de Educación de Chile (2015b) Política Nacional de Convivencia Escolar 2015 - 2018. Disponible en <http://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2017) Circular de Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación. Disponible en <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECHOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>

- Ministerio de Educación de Chile (2019) Política Nacional de Convivencia Escolar. Disponible en <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Movilh. (2010). Educando en la Diversidad. Orientación sexual e identidad de género en las aulas, 2. Recuperado de http://www.movilh.cl/documentacion/educando_en_la_diversidad_2da_edicion_web.pdf
- Murillo, F. (2005) La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103201>
- Murillo, F. J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. *Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile*, 1.
- Muñoz, P. (2016). El liderazgo escolar como instrumento para fomentar la democracia participativa. Dom. Cien., ISSN: 2477-8818 Vol. 2, núm. esp., jun., 2016, pp. 17-29.
- Naciones Unidas. (2019). Lista de verificación para usar el español de forma inclusiva en cuanto al género_v2_5 de julio 2019. Recuperado de <https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>
- Navarro, M.J (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. Revista de Educación, 347, 319-341.
- Organización Panamericana de la Salud. (2013). Por la salud de las personas trans. Elementos para el desarrollo de la atención integral de personas trans y sus comunidades en Latinoamérica y el Caribe. Recuperado de <http://www.paho.org/arg/images/gallery/Blueprint%20Trans%20Espa%C3%83%C2%B1ol.pdf?ua=1>
- Ortiz, R. R. (1997). Algunas reflexiones sobre la supervisión como proceso educativo. Revista Educación, 21(2), 81-94.
- Ortiz, M. & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Bordón, 55(1), 27-39.

- Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M. & Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 524-548.
- Parrilla, A.; Martínez, E. & Zabalza, M.A. (2012). Diálogos infantiles en torno diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142.
- Pastor, C., Serrano, J. & del Río, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Pérez-Gómez, A. (2005). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Quecedo, R. & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica*.
- Rahim, M. A. (2010). *Managing conflict in organizations*. Transaction Publishers.
- Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention. *Psychological reports*, 44(3_suppl), 1323-1344.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Reynolds, D., Bollendorf, R., Creemers, B. & Hopkins, D. (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Psychology Press.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of educational research*, 70(1), 55-81.
- Rodríguez, S., Boni, A., Arias, B., Ballesteros, J. & Mejías, I. (2014). Evaluación ex ante en Educación para el Desarrollo: una propuesta de indicadores. Recuperado de http://www.mastercooperacion.upv.es/images/mcad/cuad_ed2.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 14.

- Rodríguez, M. (2016). La realidad de lesbianas, gays, bisexuales, transexuales e intersexuales. Una aproximación a sus vulnerabilidades sociales. *Revista Sexología y Sociedad*, 22(1).
- Romero, L. (2006). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Tabasco: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, (26), 83-101. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n26.234>
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.
- Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P. & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo*, 51(2).
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Superintendencia de Seguridad Social. (s/a). Orientaciones para un uso de lenguaje inclusivo de género en la SUSESO. Recuperado de https://www.suseso.cl/601/articles-578130_recurso_005.pdf
- Townsend, T. (Ed.). (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (Vol. 17). Springer Science & Business Media.
- T13. (2019). 136 personas cambian de sexo legal en Chile en primer día de nueva ley. Viernes 27, Diciembre 2019. Recuperado de <https://www.t13.cl/noticia/nacional/136-personas-cambian-sexo-legal-chile-primer-dia-nueva-ley>
- UNESCO (2008). Conferencia internacional de educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Disponible en

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/C_ONFINTEED_48_Inf_2__Spanish.pdf

- UNESCO (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: Hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244840>
- UNESCO (2016). Abiertamente. Respuesta del sector de educación a la violencia basada en orientación sexual y la identidad/expresión de género. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_spa
- Vázquez, S. (2012). Elliderazgo como discurso y práctica educativa. Elliderazgo educativo del siglo XXI. Alemania: EAE.
- Vittello, S. & Mithaug, D. (1998). Inclusive Schooling. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Volante, P. (2000). Influencia de la dirección escolar en los logros académicos. Recuperado de <http://files.educacion-en-beta.webnode.cl/2000000168-4b8544c823/DIRECCIONESCOLAR.pdf>
- Volante, P., Tapia, O. y Müller, M. (2005). Alineamiento y transferencia de control para el mejoramiento de aprendizajes. Bol. Invest. Educ., 20(2), 289-304
- Weinstein, J. (Ed.). (2017). Liderazgo Escolar: perspectivas globales. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Yin, R. (1994). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Applied social research methods series, 5(2).