

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS



**Análisis de las principales estrategias de implementación de programas y leyes respecto a estudiantes transgénero en establecimientos educacionales públicos del Gran Concepción**

Seminario de investigación para optar al grado académico de Licenciado en Educación

PROFESORA GUÍA: YASNA BURICH.

ESTUDIANTES: BÁRBARA GUZMÁN TOLEDO.  
FRANCISCA ISLA OVIEDO.  
SOFIA TOLEDO KIESSLING.

CONCEPCIÓN, ABRIL DE 2022

**En Concepción, mes de abril del 2022, Bárbara Guzmán, Francisca Isla y Sofía Toledo han autorizado la reproducción total o parcial de esta investigación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.**

## **Agradecimientos**

Agradecemos a todos los que colaboraron y se hicieron presentes durante todo este proceso académico, principalmente a nuestra profesora guía Yasna Burich Oyarzún por el apoyo que tuvimos desde el principio, incluso mucho antes de comenzar el curso de manera formal. Sus palabras de orientación y comprensión fueron enriquecedoras para nosotras como equipo de trabajo y nos permitió avanzar de manera provechosa nuestro estudio y su desarrollo.

Agradecemos igualmente a Camila Polanco y Gemalli Ulloa pues, facilitaron sus conocimientos para revisión de la entrevista semiestructurada y luego, obtuvimos sus aprobaciones para hacer uso de la entrevista con los encargados de convivencia.

### **Bárbara Guzmán**

Quisiera mencionar a Ximena Toledo que me ha apoyado en cada etapa de mi vida y a Mauro Vergara por sostenerme durante la escritura de este seminario de investigación. Además, agradecer a los profesores que me incentivaron durante todo mi proceso formativo, sobre todo a Marlene Sanzana quien potenció mi pasión por la lingüística, la música y el inglés. Finalmente, a mis amigos, sobre todo a Sofía Toledo con quien comparto desde el primer día que nos conocimos en la universidad y me alegra tanto que nos apoyemos de manera recíproca.

### **Francisca Isla**

Personalmente me gustaría agradecer el compromiso y apoyo por parte de mis compañeras de tesis, quienes fueron un gran equipo de trabajo a lo largo de todo el proceso de investigación. Además, cabe mencionar a todas esas personas que, sin formar parte directa del proceso, me brindaron su apoyo en los momentos de mayor estrés, mi familia, amigas/os y mi Chikorita.

### **Sofía Toledo**

Quisiera agradecer en primer lugar a mi familia, mis abuelos, mi hermana y mi tía por su apoyo incondicional y palabras de ánimo durante este difícil proceso. A mi mejor amiga Antonia Diéguez Salamanca, porque su presencia y sostén emocional ha sido vital para no rendirme en el camino. A Sophie Catalán Delis, por su contención y comprensión en el transcurso de esta investigación. Y finalmente, a todos mis amigos y conocidos que tendieron su mano cuando más lo necesité.

## Tabla de contenidos

Resumen	i
Abstract	ii
Introducción	1
Planteamiento del problema	5
Justificación	6
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
Beneficiarios	11
Preguntas de investigación	12
Marco teórico	13
1. Definiciones conceptuales relativas a personas transgénero	13
1.1. Sexo, género e identidad de género	14
1.2. Identidad Transgénero	16
1.3. Marco normativo sobre identidad transgénero	20
2. Educación en Chile	24
2.1. Educación Inclusiva y Estudiantes transgénero	26
2.2. Educación inclusiva en Chile	28
2.3. Programas y herramientas para la inclusión de alumnas/os transgénero en la Educación Chilena	31
3. Convivencia Escolar y su Gestión	33
3.1. Convivencia Escolar y Educación Inclusiva	36
4. Violencia / <i>Bullying</i> Transfóbico, sus Medidas y Sanciones	37

4.1. La existencia de la discriminación	37
4.2. Medidas y sanciones	38
Marco Metodológico	40
Enfoque investigativo	40
Diseño de la investigación	41
Población y procedimientos	42
Participantes	43
Procedimientos de recopilación de datos	44
Instrumentos de recolección de datos	44
Pauta Entrevista semiestructurada	47
Descripción de los participantes	50
Caso 1: Escuela A	50
Caso 2: Escuela B	52
Resultados	54
Resultados Caso 1: Escuela A	57
Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género	57
Comunidad educativa e inclusión escolar transgénero	63
Desafíos	67
Actores	69
Motivaciones	70
Resultados Caso 2: Escuela B	73
Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género	73
Comunidad educativa e inclusión escolar transgénero	80

Desafíos	83
Actores	85
Motivaciones	86
Resumen de los resultados	87
Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género	87
Comunidad educativa e inclusión escolar	91
Desafíos	94
Actores	95
Motivaciones	96
Conclusiones	98
Limitaciones	104
Referencias bibliográficas	105
Anexos	124
Caso 1: Escuela A	124
Caso 2: Escuela B	133

## Resumen

En Chile, existen escasos estudios que abarquen las Leyes y Programas referentes a identidades transgénero y su implementación en los establecimientos educacionales. Por lo que la forma en que se operacionalizan estas, la violencia o *bullying* transfóbico que estudiantes transgénero pueden llegar a sufrir, y el ambiente y convivencia escolar en que desarrollan su vida estudiantil, son aspectos en su mayoría desconocidos.

Este documento presenta una investigación de carácter cualitativo, a través del método de estudio de casos, cuyo objetivo es analizar los protocolos y las estrategias que resguardan la identidad y sana convivencia escolar de estudiantes transgénero en dos establecimientos municipales de la Provincia de Concepción. Con el fin de probar nuestra hipótesis sobre la no implementación de programas y leyes inclusivos ni evidencias sobre cómo esta temática está siendo abordada, hemos llevado a cabo una entrevista semiestructurada aplicada a dos encargados de convivencia escolar en dos establecimientos de la región del Biobío.

Entre las principales conclusiones extraídas destacan la importancia que se le da a la identidad de género dentro del área de convivencia escolar por parte de ambos establecimientos, el cual es contrario a lo primeramente hipotetizado, pues otorgan apoyo al alumnado transgénero e implementan protocolos de inclusión y respeto a la identidad. Las implementaciones difieren en cada equipo de trabajo, retratando una diversidad de estrategias y enfoques.

### **Palabras Claves:**

Transgénero - LGBTQ+ - Identidad de género - Educación inclusiva - Inclusión Escolar - Convivencia escolar.

## Abstract

In Chile, there are few studies that cover the Laws and Programs related to transgender identities and their implementation in educational establishments. Therefore, the way in which these are operationalized, the violence or transphobic *bullying* that transgender students may suffer, and the school environment and coexistence in which they develop their student life, are aspects that are mostly unknown.

This document presents a qualitative research, through the case study method, whose objective is to analyze the protocols and strategies that safeguard the identity and healthy school coexistence of transgender students in two municipal establishments in the Province of Concepción. In order to test our hypothesis about the non-implementation of inclusive programs and laws or evidence about how this matter is being addressed, we have carried out a semi-structured interview applied to two school coexistence managers in two establishments in the Biobío region.

Among the main conclusions extracted are the importance given to the gender identity within the area of school coexistence by both establishments, which is contrary to the first hypothesized, granting support to transgender students and implementing protocols of inclusion and respect for identity. Implementations differ in each work team, portraying a diversity of strategies and approaches.

### Keywords:

Transgender - LGBTQ+ - Gender identity - Inclusive education - School inclusion - School coexistence.

## Introducción

Desde el siglo anterior se registran desplazamientos de la cultura transgénero como parte de la población que ha evolucionado a lo que conocemos hoy. Si bien el término en ese entonces no era reconocido como transgénero -ya que el término acuñado fue Transexual pero hoy está en desuso- esta sigue representando a una disidencia que se identifica con distintas expresiones y personalidades a las atribuidas al género con el cual nacieron, ya sea masculino o femenino. Incluso, esta población niega vestir las mismas ropas de su propio sexo, como es ilustrado en *Transvestites: The Erotic Drive to Cross Dress* (Hirschfeld, 1910). Desgraciadamente, estos no han dejado de ser motivos de discriminación pues hasta la fecha, en diversas ocasiones y escenarios, encontramos víctimas de quienes han osado superiorizar su realidad binaria y hetero normada por sobre la de una persona transgénero, y esto nos ha dejado actualmente un total de 375 asesinatos entre octubre de 2020 y septiembre de 2021 (Mena, 2021). Chile no está exento de la veracidad de estos hechos, ya que desde el año 2002 al 2021 se han registrado un total de 56 asesinatos; si a esto le sumamos casos de agresión, discriminación, marginación, exclusión, e incluso, movilizaciones homofóbicas y transfóbicas nos da como resultado 6.620 hechos contra la comunidad transgénero en los años ya señalados (MOVILH, 2022).

Estos incidentes trasladados a un contexto educacional alerta directamente a la comunidad educativa, la cual vela por cumplir e incentivar instrumentos que mejoren la convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2019). Casos de *bullying*, discriminación y violencia transfóbica atentan directamente con el ambiente propicio dentro de los establecimientos educacionales, donde se presencian insultos seguidos de violencia física motivadas por el *bullying* transfóbico -que recae en lo mismo que el *bullying* homofóbico-, un tipo de crueldad que concurre con mayor intensidad en comparación con el *bullying* experimentado por sus pares heterosexuales. Es más, esta no solo proviene de sus semejantes, también de parte de docentes (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Para trabajar esta temática y prevenir los actos de *bullying*, discriminación y violencia dentro de los colegios, se han preparado diversos programas y leyes en torno a la educación inclusión de estudiantes que se encuentren dentro de la

población LGBTQ+, siendo de vital importancia en cuanto a un óptimo desarrollo del ambiente escolar en pos del bienestar psicosocial de estos jóvenes transgénero.

Gracias a todo aquel contexto mencionado anteriormente, la presente investigación ha sido motivada para llevar a cabo un análisis sobre las principales estrategias de implementación de Programas y Leyes específicamente respecto a estudiantes transgénero, específicamente en dos establecimientos educacionales públicos del Gran Concepción.

El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema y la justificación de esta investigación. Cabe señalar que el propósito de este estudio radica en analizar el impacto que han tenido los programas y leyes redactadas con el fin de respetar el ambiente escolar de estudiantes identificados como transgénero. De este modo, el planteamiento del problema surge a raíz de la imprecisa información otorgada por el Ministerio de Educación sobre la implementación de estas medidas y materiales entorno a la inclusión; por esto, al no dar detalles con exactitud encienden las alarmas de la comunidad LGBTQ+ en especial la transgénero, debido a los tratos de violencia, discriminación y *bullying* generados dentro de establecimientos educacionales, ya sea por la identidad del individuo o su orientación sexual. Dentro de la justificación de este estudio se consideró en paralelo las consecuencias negativas a futuro que conlleva el descuido del ambiente escolar.

En el segundo capítulo se presenta el objetivo general de este estudio que corresponde al análisis de estudio de casos de establecimientos educacionales municipales en donde se detecten protocolos y estrategias de implementación de programas y leyes que resguardan la identidad y sana convivencia escolar en alumnas/os<sup>1</sup> transgénero. A su vez, se encuentran los objetivos específicos que se centran en observar a través de un estudio de caso, las necesidades colectivas de las/os estudiantes transgénero, indagar sobre el proceso del plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero, identificar dentro del organigrama de establecimiento los roles y funciones de las/os encargadas/os de

---

<sup>1</sup> El orden de los artículos y sustantivos femeninos y masculinos han sido cambiados intencionalmente, principalmente en agradecimiento a la población femenina que apoyó el desarrollo de esta investigación.

implementar los procedimientos del plan de acción y ejecución de programas y circulares del Ministerio de Educación, así como también las leyes respecto a la integración de las/os estudiantes transgénero en las comunidades educativas investigadas, precisar la concordancia entre los ideales de las/os integrantes del equipo directivo y lo expuesto en los documentos oficiales sobre la administración del curso de inclusión de estudiantes transgénero, y averiguar si se efectúan actualmente fiscalizaciones desde La Superintendencia de Educación respecto al cumplimiento de programas y políticas sobre identidad transgénero. Como primer apartado, se hará mención de las/os beneficiarias/os de este trabajo, puntualmente, a las/os estudiantes transgénero pues se espera reducir el impacto de situaciones de discriminación y generar más visibilización, y segundo apartado, las preguntas de investigación que se aplicarán en la entrevista con las/os integrantes del equipo directivo.

En el tercer capítulo se presenta el Marco Teórico en el que se sustenta el estudio en donde se da a conocer información detallada y actualizada sobre conceptos y definiciones relativas a la identidad transgénero tales como sexo, género e identidad de género. Además, se da a conocer el marco normativo sobre la identidad transgénero, haciendo mención de información sobre el contexto sociocultural en nuestro país, específicamente en materias educativas como Educación Inclusiva, Estudiantes transgénero, Programas y herramientas para la inclusión de alumnas/os transgénero en la Educación Chilena. En seguida se hace mención a la Convivencia Escolar y su gestión, además, de la Educación inclusiva para posteriormente incluir información sobre violencia, discriminación, *bullying* transfóbico, sus principales medidas y sanciones ante cualquier práctica negativa en este sentido.

Posteriormente, en el cuarto capítulo correspondiente al marco metodológico, se profundiza en el enfoque investigativo y, además, se justifica el carácter cualitativo y el procedimiento de este seminario de investigación. De este modo, se presenta el diseño de la investigación, la población, los criterios de selección de la muestra, los procedimientos e instrumentos de recolección y análisis de los datos. Asimismo, en este apartado se encontrará la pauta de la entrevista semiestructurada y la descripción de la población seleccionada caso a caso.

En cuanto al quinto capítulo, los resultados se analizan primero por separado, revisando cada caso individualmente y, posteriormente, se selecciona y analiza la información más importante, para después resumir, y a la vez, comparar y contrastar ambos casos estudiados.

Como última parte, el capítulo seis corresponde a las conclusiones de este seminario de investigación obtenidas por medio de la entrevista, de los documentos protocolares y los estudios sobre identidad transgénero, se da a conocer el análisis respecto de los datos recolectados y los resultados de cada institución educacional y finalmente se dan a conocer las principales limitaciones que hubo durante el proceso de investigación. Entre las principales conclusiones se rescata la importancia de promover buenas prácticas al interior de la comunidad educativa y gestionar con el objetivo de lograr un ambiente seguro y velar por la equidad de oportunidades; al mismo tiempo, se deben abolir prejuicios, discriminaciones e interrupciones durante la jornada escolar, tanto por parte de las/os compañeras/os y de la comunidad educativa.

## Planteamiento del problema

En el contexto educativo Chileno la Convivencia Escolar ha sido un pilar fundamental para el correcto desarrollo de la comunidad en pos de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de las/os estudiantes (Ministerio de Educación, 2021). Desde la década pasada el Ministerio de Educación ha publicado diversos programas y circulares con el objetivo de implementar una educación más inclusiva en los establecimientos educacionales del país (Superintendencia de Educación, 2017), dando, de este modo, mayor espacio a poblaciones disidentes LGBTQ+ dentro del espectro educativo. Es así, que el Ministerio de Educación -MINEDUC- ha debido preocuparse de las/os estudiantes transgénero dentro de las instituciones escolares, pues sus necesidades varían en comparación al resto de grupos LGBTQ+, lo cual se refleja, por ejemplo, en el uso de ciertas infraestructuras separadas por género tales como baños y camarines. En este sentido, Órganos del Estado han promulgado tres leyes con el objetivo de respaldar los derechos de las/os alumnas/os a no ser discriminados bajo ninguna circunstancia (Ley N° 20.609 que establece medidas contra la discriminación, 2012), a no ser excluidos debido a la diversidad a la que pertenecen (Ley N° 20.845 de inclusión escolar, 2015) y al respeto de su identidad de género al interior del establecimiento (Ley N° 21.120, 2018). No obstante, entre las regulaciones vigentes, aún persiste incertidumbre con respecto a cómo en funciona en terreno la implementación de las normativas y programas de identidad de género dentro de los recintos educacionales y si es que tiene relación con el por qué las/os escolares transgénero continúan siendo víctimas de discriminación en los colegios y escuelas (Kurt y Chenault, 2017).

Esto se ha evidenciado en casos como el de José Matías De La Fuente, un estudiante transgénero del Liceo Sagrado Corazón de Copiapó, el cual acabó con su vida en mayo de 2019 a causa de *bullying* transfóbico. Caso por el que posteriormente la Superintendencia de Educación acreditó que la institución educativa a la que asistía no cumplió con resguardar la integridad del menor (Jerez Pinto, 2020).

Siguiendo en la misma línea, en las prácticas pedagógicas desarrolladas durante el proceso de formación inicial, llevadas a cabo en principalmente en ciudad de

Concepción, se nos ha solicitado tomar conocimiento y actuar en torno a las normativas internas en cada centro educativo del que se es parte, conformadas por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento de convivencia escolar. No obstante, ninguno de los establecimientos atendidos por las integrantes de la presente investigación ha contado con protocolos ni apartados que enuncien sus planes de acción inclusivos con la diversidad transgénero, ni se ha informado al respecto de forma oral en reuniones formales. Sumado a lo anterior, compañeros (as) profesores (as) han hecho mención de la presencia de escolares abiertamente transgénero durante sus prácticas en reiteradas ocasiones, planteando sus interrogantes frente a la temática de identidad de género al desconocer conceptos básicos como sexo y género o la utilización de pronombres correspondientes a la identidad de la alumna o alumno. Tales experiencias han derivado en la interrogante personal sobre la aplicación de las normativas de inclusión y gestión de escolares transgénero en el sistema educativo chileno y específicamente en la realidad de las escuelas del Gran Concepción, más aún en un contexto donde la aceptación de la comunidad LGBTQ+ ha ido en constante aumento durante los últimos años.

### **Justificación**

La necesidad de realizar esta investigación se debe a diversos motivos que serán enunciados y fundamentados en esta sección, entre los que cabe mencionar: la falta o nula existencia de criterios comunes en los protocolos implementados para educar a estudiantes transgéneros en los establecimientos en los que se realizaron prácticas profesionales, además de la necesidad de visibilizar la identidad transgénero porque muchos (as) de los y las estudiantes que educaremos están en plena adolescencia y es en esta etapa de la vida en dónde más se cuestionan su identidad de género y para orientarlos en este sentido es de suma importancia tener los conocimientos y herramientas necesarias; por otro lado, a pesar de tras años de

exigencia de derechos y leyes que protejan a la comunidad Transgénero, esto no ha significado el fin de la violencia y discriminación.

En los resultados de la Encuesta de Clima Escolar llevada a cabo en 2016 en nuestro país, el 70% de las/os estudiantes transgénero reporta haber sido víctima de discriminación en el interior de las instituciones educativas a las que asistían y el 80% confirman haber recibido insultos de parte de otras/os estudiantes debido a su identidad de género (Fundación Todo Mejora, 2016). Esta información se complementa con el Estudio exploratorio de discriminación y violencia hacia personas LGBTQ+, donde se encuestaron a aproximadamente 3.271 personas disidentes mayores de 15 años. En esta investigación, el 71.8% de los encuestadas/os aseguró que en Chile se respetan muy poco los derechos de las personas LGBTQ+, ya sea por su orientación sexual o identidad de género y el 14.8% consideró al ambiente educacional como el principal foco de discriminación (Subsecretaría de prevención del delito, 2020).

En cuanto a la repercusión psicológica debido a abusos psicológicos y físicos hacia víctimas en Europa, específicamente en países como Croacia, Dinamarca, Irlanda, Italia y Polonia, se realizó una investigación sobre el impacto del *bullying* homofóbicos y transfóbicos en el ámbito educacional y laboral (Formby, 2013). Tomando la respuesta de 187 participantes, los resultados sobre sus experiencias específicamente en la escuela desembocan en que el 65% se habrían sentido menos seguras/os; 53% reportó haber estado deprimida/o; 40% sintió que tenían menos amigas/os que otras personas; y 33% dijo haber pensado en el suicidio. Con el fin de darle mayor profundidad se les solicitó que pensarán en los impactos de estas experiencias escolares en el presente, dando a conocer que el 72% se había sentido excluida/o o aislada/o en algún momento; 50% dijo tener problemas de concentración y/o no se sentían motivadas/os; el 49% a veces optó por no participar en preguntas o discusiones de clases; 40% sintieron que no adquirieron las habilidades en el colegio tan bien como deberían; 37% pensó que lograron calificaciones más bajas por su trabajo; 36% reportó faltar a clases; y 13% había cambiado de escuela.

Considerando nuestra realidad local y de acuerdo con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) existen programas de convivencia y antidiscriminación e identidad de género que deben ser gestionados por los directivos de cada establecimiento de manera responsable con el fin de fomentar un ambiente de aprendizaje seguro. Al respecto, Forgiony-Santos (2018) asegura que “las entidades que ejecuten estas prácticas tienen mejores resultados académicos y promueven la sana convivencia escolar entre los estudiantes” (p. 37). Asimismo, Blanco (2006) explica que no basta con asegurar que todas/os tengan acceso al sistema escolar, sino que se debe además velar por la equidad de las oportunidades educativas al interior de las escuelas a fin de que las/os estudiantes alcancen las metas de aprendizaje.

Con anterioridad se ha afirmado que se hace presente la discriminación hacia las/os 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 alumnas/os, estas/os tienen bajo desempeño académico, sufren de violencia y discriminación a lo largo de toda su formación educativa (González, 2014).

Tal y como señala Toro-Alfonso (2012), cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un determinado modo respecto al grupo o individuo/o prejuzgada/o, el resultado es la discriminación. En este sentido, se puede afirmar que hay evidencia de discriminación transfóbica a la que las/os estudiantes transgénero se ven sometidas/os a diario dentro de Centros educacionales chilenos, entorpeciendo la interacción con sus pares e interrumpiendo un aprendizaje óptimo e integral. A modo de ejemplo se puede enunciar el caso del Colegio Adventista de Copiapó perteneciente a la Asociación Adventista del Séptimo Día donde se discriminó a niña transgénero de 13 años de edad. En esta situación a la alumna se le impidió participar de su jornada escolar por vestir con jumper como su uniforme oficial, en lugar de pantalón como el uniforme de personas atribuidas al sexo masculino (MOVILH, 2020).

Otro motivo que justifica esta investigación es que a lo largo de la revisión de la literatura, tanto documentos, datos, e investigaciones recientes referente al tema, se intentó indagar en cómo se ha conducido la implementación de los programas de convivencia y antidiscriminación e identidad de género en establecimientos municipales, encontrando escasos resultados; pues no se ha llegado a registros accesibles de cómo estos se implementan, es decir no hay un patrón de sus impactos en prácticas cotidianas ni existen seguimientos que acusen recibo de dicha información, aún menos el desarrollo de actividades únicamente enfocadas en la integración e inclusión de alumnas/os transgénero y prevención de cualquier forma de acoso o transfobia.

Por los motivos mencionados, el objetivo investigativo se centrará en averiguar respecto del proceso de implementación y las estrategias ejecutadas por los equipos directivos sobre las normas y programas inclusivos con la comunidad transgénero, mediante el estudio de caso en dos establecimientos públicos de la región del Biobío y utilizando la entrevista semiestructurada, aplicada a los encargados de convivencia escolar, como principal método de recolección de datos.

Es así que, al no existir un seguimiento dentro de las instituciones educativas sobre la implementación del material inclusivo y sus medidas, se infiere que estas quedan a discernimiento de cada integrante de la comunidad directiva, pues no existen protocolos que, por ejemplo, impulsen su aplicación inmediata en el aula (Morales, 2020). Sumado a lo anterior, las decisiones en lo que respecta a la política pública, indistintamente se inclinan en la subjetividad y no en evidencia empírica ni datos estadísticos (Salas y Salas, 2016).

Por otro lado, es posible señalar que la incidencia de los medios de comunicación masiva en la población chilena ha contribuido en que la imagen asignada a cada género sea estereotipada y, por consecuencia, desinformada, donde la mujer es representada como un objeto sexual, bella, pasiva y dependiente, mientras que el hombre como activo, poderoso y sexualmente agresivo (Bravo et al., 2018). De este

modo, el binarismo y la heteronormatividad implantada en la sociedad demonizan la imagen queer de la sociedad (Parodi y Utano, 2019), por lo que esta se vio aun mayormente afectada por estereotipos negativos, ofensivos y denigratorios contra aquellas personas no heterosexuales (León, 2011). Si bien la homofobia en Chile dio paso a un *bullying* sistemático de las masas hacia estas disidencias, lo que lo hace más grave es la cuota humorística con la cual era asociada y referida la diversidad sexual (Bravo et al., 2018). Ante estos hechos, la educación es la clave para la comprensión y el entendimiento sobre estos temas, además la implementación de programas y el respeto a las leyes de inclusión al interior de las comunidades educativas es un tema que tiene que estar en la palestra y del que como futuras docentes nos tenemos que hacer cargo de algún modo.

### **Preguntas de investigación**

1. ¿Quién o quiénes son o son las/os encargadas/os de distribuir los materiales informativos y educativos, establecer los protocolos y trabajar directamente con las/os profesores respecto a temáticas de educación inclusiva, específicamente la identidad transgénero dentro de los establecimientos públicos en Concepción? ¿Cómo funciona la jerarquía interna de estos establecimientos cuando se trata de protocolos, técnicas y estrategias referentes a la implementación de materiales de inclusión?
2. ¿Qué materiales informativos y educativos entregados por el MINEDUC se trabajan respecto a la identidad transgénero al interior de ambas instituciones?
3. ¿Cómo funciona la gestión de las/os sostenedoras/es, directoras/es, encargadas/os de convivencia escolar y profesionales de la educación de establecimientos públicos ante la implementación de materiales que incluyan a la comunidad transgénero?

## **Objetivo General**

Analizar los protocolos y las estrategias de implementación de programas y leyes que resguardan la identidad y sana convivencia escolar de estudiantes transgénero en dos colegios públicos y/o municipales de la Provincia de Concepción a través del método de estudio de casos.

## **Objetivos Específicos**

- OE1: Observar, a través de un estudio de caso, las necesidades colectivas de las/os estudiantes transgénero al interior de dos establecimientos educativos públicos de la Provincia de Concepción.
- OE2: Indagar sobre el proceso del plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero al interior de dos establecimientos educacionales públicos de la Provincia de Concepción.
- OE3: Identificar dentro del organigrama de establecimiento los roles y funciones de las/os encargadas/os de implementar los procedimientos del plan de acción y ejecución de programas y circulares del MINEDUC, así como también las leyes respecto a la integración de las/os estudiantes transgénero en las comunidades educativas investigadas.
- OE4: Precisar la concordancia entre los ideales de las/os integrantes del equipo directivo y lo expuesto en los documentos oficiales de los dos establecimientos investigados -Proyecto Educativo Institucional y Manuales de convivencia- sobre la administración del curso de inclusión de estudiantes transgénero.
- OE5: Averiguar sobre la fiscalización por parte de la Superintendencia de Educación o entidades del MINEDUC respecto a la puesta en práctica de

programas y políticas sobre identidad transgénero en dos establecimientos públicos de la Provincia de Concepción.

### **Beneficiarios**

Puntualmente, las/os agentes a apoyar y beneficiar con esta investigación son las/os estudiantes transgénero debido a que, con la ayuda de materiales orientados a la inclusión y con el apoyo del establecimiento al cual asisten y el conocimiento sobre cómo enfrentar y prevenir situaciones de discriminación, se espera reducir su impacto paulatinamente y generar más espacios de visibilización. Esta apertura a la inclusión y el avance hacia la aceptación y tolerancia respecto de la identidad transgénero busca finalmente beneficiar a todas/os las/os miembros de la comunidad educativa.

## Marco teórico

De acuerdo a los objetivos generales y específicos del presente estudio, se abordarán temáticas y conceptos relacionados a personas con una identidad transgénero y el proceso de inclusión en el sistema educativo, desde una perspectiva más general hasta ahondar en aspectos más específicos del tema, con el fin de comprender por qué es necesario indagar en la gestión y la aplicación de normas y materiales inclusivos del Ministerio de Educación en instituciones educacionales de carácter público.

Asimismo, se llevará a cabo un repaso histórico, normativo y social de la comunidad transgénero y la educación inclusiva en Chile, el mundo y las diversas teorías existentes en los tópicos mencionados, para así abordar la funcionalidad de la educación inclusiva al momento de desarrollar paradigmas de inclusión para con el alumnado transgénero y la conceptualización de la comunidad educativa en torno a vocabulario y nociones concernientes al tema.<sup>2</sup>

### 1. Definiciones conceptuales relativas a personas transgénero

La existencia de personas transgénero no es un acontecimiento reciente, en este sentido el doctor Magnus Hirschfeld en *The Transvestites: The Erotic Drive to Cross-Dress* (1910) fue el primero en acuñar el término transexual con el objetivo de precisar las particularidades dentro del espectro considerado homosexual en la época y así referirse a las personas que calzan con ciertas características discordantes a su sexo biológico (Jiménez, 2016).

---

<sup>2</sup> Se consideraron los apartados de Educación inclusiva, gestión de la convivencia escolar e inclusión escolar de estudiantes transgénero del marco teórico de Parentini (2020) como cimiento para el desarrollo de la presente información.

## 1.1. Sexo, género e identidad de género

Para comprender la idea anterior, es imprescindible definir qué determina a una persona ser transgénero y sentar las diferencias entre sexo, género e identidad de género.

En primer lugar, el sexo se define como una característica biológica que se designa a una persona como hombre o mujer en vista de indicadores cromosómicos, hormonales y/o la presencia de ciertos genitales externos e internos (American Psychological Association, 2014). Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (2018) ha definido el género como un constructo social que determina las conductas y roles atribuidos a hombres y mujeres de manera estructural, mientras que la identidad de género se establece como la noción de cada individuo/o con respecto a su sexo, la cual puede ser tanto disgénero o discordante como cisgénero o conforme psicológicamente con su situación biológica (APA, 2015).

Contrario a lo expuesto por APA, la filósofa Judith Butler (2007) se refiere al sexo como algo imposible de ser conceptualizado al ser una construcción social basada en la genitalidad. Asimismo, sostiene que su finalidad es mantener la cisnormatividad en el tópico, para así reflexionar acerca del funcionamiento de la interpretación del sexo y sus vínculos con el género “quizás esta construcción denominada ‘sexo’ esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal” (2007, p. 55).

Esta idea es, igualmente, argumentada por Foucault (1976) quien afirma que el sexo es “una idea compleja históricamente formada en el interior del dispositivo de sexualidad” (p. 185), por lo que, en pocas palabras, el sexo no sería algo real sino más bien el resultado de prácticas discursivas en torno a la sexualidad.

En cuanto al género, Butler (2007) se opone a la definición entregada por APA y lo determina como un cúmulo de relaciones culturales y no como una noción identitaria particular vinculada al sexo y su funcionalidad. Esto es indistintamente planteado en su

obra *El Género en Disputa*, señalando al género y al sexo como construcciones sociales sin causalidad entre ellas. De lo contrario, este término sería únicamente asociado a las funciones y representaciones subjetivas que giran en torno a un sexo binario determinado. Al respecto la autora señala que:

La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él. Cuando la condición construida del género se teoriza como algo completamente independiente del sexo, el género mismo pasa a ser un artificio ambiguo, con el resultado de que hombre y masculino pueden significar tanto un cuerpo de mujer como uno de hombre, y mujer y femenino tanto uno de hombre como uno de mujer. (Butler, 2007, pp. 54-55).

De la misma forma, la autora trabaja con el concepto de performatividad de género para referirse a la imposición social de las normas de sexo-género y los ideales binarios asignados a cada una/o, interpretando al género como el resultado de actos lingüísticos y corporales reiterativos e involuntarios desarrollados gracias al efecto de las normas sociales en una/un individua/o:

El género es performativo puesto que es el efecto de un régimen que regula las diferencias de género. En dicho régimen los géneros se dividen y se jerarquizan de forma coercitiva. Las reglas sociales, tabúes, prohibiciones y amenazas punitivas actúan a través de la repetición ritualizada de las normas. (Butler, 2002, p. 64).

Esto, según la teórica, se ve igualmente reflejado en la expresión de género y la visión social que se tiene en torno a la corporalidad, ya que tanto el cuerpo como la estética, se consideran agentes concebidos bajo los preceptos del sexo genital/biológico y a los comportamientos binarios asociados a cada una/o: la mujer como ente de conducta y apariencia femenina y el hombre como ser masculino. Sin

embargo, Ortiz (2019) hace hincapié en que, si bien estas normas se repiten de manera obligatoria, no se rigen bajo un principio de identidad, por lo que es posible otorgar nuevos significados a comportamientos y apariencias dentro y fuera del binarismo.

Paralelamente, Bodenhofer (2019) señala que todo proceder y/o aspecto que contradiga a lo socialmente establecido en relación al género como identidad y/o expresión es castigado y disciplinado por la normativa social, cuyos arquetipos son regulados desde muy temprana edad con el afán de prevenir individuos/os y/o colectividades que impugnen la cisnorma<sup>3</sup>, lo que dificulta el proceso de transformación socio normativa expuesto por Ortiz.

## **1.2. Identidad Transgénero**

De acuerdo con lo planteado por Aguirre-Sánchez-Beato (2018) la expresión “transgénero” engloba a un grupo de personas cuya identidad no concuerda con el género que les fue asignado al nacer pese a que, en sus inicios, era mayormente utilizada la palabra “transexual” para aludir a este sector. Sin embargo, este término incluía únicamente a individuos/os que han realizado tratamientos médicos y cirugías de reasignación de sexo.

Colton Meier y Labuski (2013) afirman que, debido a su significación textual, el término transgénero es considerado el más apropiado, puesto que incluye a toda diversidad que no se identifique con su género de nacimiento, sin condicionar intervenciones quirúrgicas; estos autores sostienen que esta expresión denomina tanto a aquellas/os cuya concepción de identidad comprende el binarismo de lo femenino y masculino, como también a la autopercepción que conviene con ambos géneros a la vez o ninguno, llamadas identidades no binarias.

---

<sup>3</sup> “Se entiende por cis a todo aquello que no es trans. Es decir, la cisnorma establece una única relación entre corporalidad e identidad, entendiendo que sólo existen dos tipos de corporalidades y, por ende, dos únicas identidades posibles” (Petroch, 2016).

Es de vital relevancia esclarecer que las personas trans femeninas son aquellas cuyo sexo biológico era masculino, pero su identidad de género es femenina y que las personas trans masculinas fueron asignadas con el género femenino al nacer, no obstante, su autopercepción corresponde a la masculina (APA, 2015).

En lo que respecta a la literatura analizada, a fin de desarrollar esta propuesta investigativa, se indica que las identidades fuera del binarismo tienden a estar invisibilizadas al ser un vocablo relativamente reciente. No obstante, son mencionadas en menor medida en estudios de experiencias transgénero en sistemas de Salud, como es el caso del documento publicado por Moseson et al. (2020), en relación a la salud reproductiva no binaria y transgénero. Acorde a lo planteado por las/os autoras/es, el no binarismo es un espectro en el cual se amparan las/os individuos/os al no reconocerse con los conceptos binarios de hombre y mujer al expresar diferentes experiencias de género. Esto puede ejemplificarse en los casos de personas que no se identifican con ningún género, también llamadas agénero, o de sujetas/os cuya identidad fluctúa entre lo femenino y masculino, conocido también como género fluido (Moseson et al., 2019). Asimismo, debido a la escasez de literatura relacionada a la educación y personas de género no binario, el presente estudio se centrará mayormente en individuos/os transgénero que entren en la categoría del binarismo. No obstante, es importante destacar las palabras de Moseson et al. “esta exclusión evita el avance de la ciencia y el cuidado (...) de las personas de todos los géneros” (p. 6).

Por otra parte, pese a la información recolectada sobre las vivencias de personas transgénero, la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), asegura que no se ha determinado una causa específica a la discordancia entre el género biológico y la identidad de una/un individuo/a, y que en mayor parte se debe a factores genéticos, hormonales y ambientales que consecuentemente desarrollarían el fenómeno conocido como Disforia de género (DSM-V, 2013<sup>4</sup>).

---

<sup>4</sup> Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (2013).

Sumado a lo anterior, Coleman et al. (2012) consideran a la disforia como la disconformidad que padecen las personas transgénero al ser asociadas con las características sexuales secundarias y comportamientos de su género asignado al nacer, la cual puede ser aliviada gracias a tratamientos de reemplazo hormonal y cirugías que permitan a los sujetos vivir acorde a su identidad. De la misma forma, con el fin de comprender los juicios que componen dicha materia, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ta ed.; American Psychiatric Association, 2013) gesta los siguientes criterios diagnósticos:

1. Criterio A: Incongruencia entre el sexo biológico-anatómico y el género expresado por la/el individua/o por una duración mínima de seis meses, expresado en un mínimo de dos de las siguientes características:
  - Firme deseo de desprenderse de los caracteres sexuales primarios y secundarios propios debido a la incongruencia con el género manifestado por la persona.
  - Ansias de poseer los caracteres sexuales primarios y secundarios del género contrario al asignado al nacer.
  - Anhelo de pertenecer al sexo contrario al asignado al nacer.
  - Ansias de ser tratado con el género expresado por la/el individua/o.
  
2. Criterio B: El problema va asociado a un malestar clínicamente significativo o a deterioro en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento. Se refiere a la disforia de género como respuesta a otros trastornos y/o situaciones específicas. (p. 452).

No obstante, a lo anterior, Vale (2019) expresa la existencia de discrepancias respecto a la inclusión de la disforia de género en el DSM-V debido a su significación patologizante como consecuencia del carácter heteronormativo de la psiquiatría y la psicología. Esto puede ser ratificado en la investigación de Cárdenas (2021) acerca de construcción de la identidad transgénero, donde afirma que históricamente el discurso

médico ha considerado la no conformidad biológica de una/un individuo/a trans como una anomalía, pese a la reclasificación del manual en el año 2013, donde este clarifica que “la disconformidad de género no constituye enfermedad mental en sí misma, sino que su elemento crítico es la presencia de malestar clínicamente significativo asociado a la condición de género” (p. 458). La autora sostiene que la aversión hacia la genitalidad biológica como juicio imperante en la construcción de la identidad de género tiene su origen en la visión patologizante hacia los cuerpos transgénero. Sin embargo, si bien la literatura concuerda con que la identidad transgénero y la disforia no constituyen un desorden psiquiátrico, esta no encuentra un acuerdo acerca de la remoción o mantención del diagnóstico exigido al momento de iniciar un tratamiento de reemplazo hormonal, situación que según Vale (2019) se da incluso en agrupaciones LGBTQ+.

Entre los postulados que abogan a su erradicación como diagnóstico, Mas Grau (2017) sostiene que su clasificación puede ser contraproducente a nivel social y personal al no normalizar la identidad transgénero como una expresión humana más, al apuntarla como un tipo de alteración identitaria. Irwin (2016) por el contrario, considera que eliminar el diagnóstico de disforia de género puede ser perjudicial para las personas transgénero de menores ingresos económicos que deseen iniciar terapias de reemplazo hormonal, al ser este un proceso costoso de pagar de manera particular. El autor deduce que la erradicación de este diagnóstico, aprobado por un psicólogo repercutiría en una gran población de individuos/os transgénero, a quienes se les imposibilitaría acceder a tratamientos y/o cirugías que requieran cierto tipo de “prueba” para ser costeados por el Sistema de Salud Público. De la misma forma, Irwin (2016) argumenta que la existencia y requerimiento de un diagnóstico evita que los solicitantes se vean obligados a utilizar métodos ilegales fuera de la supervisión de un equipo experto, como sería la compra de hormonas en la clandestinidad.

Finalmente, Patricia Elliot (2010) reflexiona en torno a la problemática anteriormente expuesta, concluyendo que no existe homogeneidad al interior de la comunidad transgénero y que la diversidad existente en virtud de las variedades

contextuales, individuales y colectivas son imposibles de categorizar de manera única, lo que da a lugar a la pluralidad de opiniones por parte de académicas/os, investigadoras/es y activistas.

### **1.3. Marco normativo sobre identidad transgénero**

En el mundo, son pocos los países que cuentan con leyes de protección a la identidad de género y que avalen el derecho estatal de las personas transgénero a realizar modificaciones pertinentes a su documentación oficial, pese a ser un derecho humano básico (IGUALES, 2021).

Es debido a lo anterior que Godoy et al. (2019) aseguran que Chile se vio en la necesidad de desarrollar un estatuto que amparase y resguardase a la población transgénero, mientras paralelamente se desarrollaba y promulgaba la Ley antidiscriminación arbitraria en 2012, con el fin de sancionar a todo acto discriminatorio que carezca de justificación razonable, incluyendo la segregación por identidad de género (Ley 20.609). Es así como el 7 de mayo de 2013 fue ingresado el proyecto de ley de *Reconocimiento y protección al derecho a la identidad de género* a la Cámara Alta Chilena (IGUALES, 2021), el cual se mantuvo durante 5 años en proceso de tramitación congresal.

De acuerdo con lo investigado por Catalán (2019), en Chile hasta mediados de 2018, la única forma de cambiar el nombre y el sexo registral en la documentación oficial era apelando a la *Ley 17.344* de 1970, cuyo primer artículo, letra B, autorizaba el cambio de nombre legal “cuando el solicitante haya sido conocido durante más de cinco años, por motivos plausibles, con nombres o apellidos, o ambos, diferentes de los propios” (p. 65). Según el autor, en su mayoría, los Tribunales de Justicia consentían el cambio de sexo documental en conjunto con el de nombre, no obstante, este podía ampararse en el artículo 31 de la *Ley N° 4.808* (1930) que dictaba que “no podrá imponerse al nacido un nombre extravagante, ridículo, impropio de personas, equívoco

respecto del sexo o contrario al buen lenguaje” (Ley N° 4.808 Reforma la Ley sobre el Registro Civil, 1930), para exigir evidencia de cirugías de reasignación de sexo o tratamientos de reemplazo hormonal y de tal forma aprobar el cambio sin que este fuese considerado como “impropio al sexo”.

El 10 de diciembre de 2018, tras múltiples modificaciones y maniobras dilatorias por parte de miembros conservadoras/es del Senado (IGUALES, 2021) fue publicada en el Diario Oficial la *Ley N° 21.120 de Reconocimiento y Protección a la identidad de Género* cuyo principal objetivo era -y es- respaldar los derechos de las personas transgénero en Chile. Esta ley cuenta con siete títulos y 29 artículos, entregando una breve definición de la identidad de género con el afán de contextualizar los propósitos de la norma:

“Para efectos de esta ley, se entenderá por identidad de género 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”. (Ley 21.120, 2018, art. 1).

Sin embargo, esta definición perpetúa la visión binaria del género al considerar únicamente a las identidades en el espectro femenino o masculino, tal como lo plantea Rivera (2019), al argumentar que muchas identidades transgénero no se sienten cómodas con esa imagen al no verse representadas en ella. Asimismo, Catalán (2019) sugiere que el no utilizar los términos hombre y mujer para definir la identidad de género, sino cambiarlos por autopercepción individual que puede o no corresponder al sexo biológico y nombre de nacimiento, es mucho más apropiado para incluir a la diversidad existente en el espectro transgénero.

Por otra parte, esta normativa declara el resguardo de derechos de las personas transgénero en cuanto al respeto a la identidad, la facultad de modificar legalmente su documentación y el castigo a la discriminación arbitraria. El artículo N° 1 del Título 1 menciona que todos los procedimientos autorizados por esta ley pueden tramitarse sin

la exigencia de tratamientos quirúrgicos u hormonales de por medio. Asimismo, el artículo N° 5 reconoce los derechos de las personas transgénero a no ser víctimas de patologización médica y su derecho a ser tratadas de manera digna. Los puntos E y F de este mismo artículo, señalan que igualmente niñas/os y adolescentes pueden hacer facultad de esta ley en lo que respecta a ser reconocidos acorde a su identificación, tanto en instituciones públicas como privadas.

Por otro lado, en cuanto al proceso administrativo de la rectificación de inscripción de sexo y nombre, el Título 3 de los artículo 9 al 11 señalan que la tramitación legal debe solicitarse en cualquier oficina del Servicio de Registro Civil e Identificación, donde una vez verificada la identidad del/de la solicitante, este será citado a una audiencia junto a dos testigos hábiles con el fin de declarar conocimiento de las repercusiones jurídicas que acarrea el acogimiento de la solicitud y tras un plazo máximo de 45 días hábiles el Registro Civil deberá informar el dictamen al peticionario. Finalmente, el artículo 25 del Título 6 dictamina la prohibición a la discriminación y vulneración de una/un individua/o y sus derechos en razón a su identidad de género por parte de personas naturales, jurídicas, instituciones públicas y/o privadas, ante lo cual la/el individua/o afectada/o podrá interponer acciones legales por discriminación arbitraria, tal como se establece en la *Ley N° 20.609*.<sup>5</sup>

Finalmente, en cuanto a normativas educativas, en Chile se han promulgado dos preceptos en pos de la aceptación a la diversidad transgénero en los establecimientos educacionales: La *Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar* (2015) y la Orden N° 0812 “que sustituye al Ordinario N°0768 del 27 de abril de 2017 de la Superintendencia de Educación y establece nueva circular que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional” (Superintendencia de educación, 2021).

---

<sup>5</sup> “Artículo 5°.- Plazo y forma de interposición. La acción deberá ser deducida dentro de noventa días corridos contados desde la ocurrencia de la acción u omisión discriminatoria, o desde el momento en que el afectado adquirió conocimiento cierto de ella. En ningún caso podrá ser deducida luego de un año de acontecida dicha acción u omisión. La acción se interpondrá por escrito, pudiendo, en casos urgentes, interponerse verbalmente, levantándose acta por la secretaría del tribunal competente” (Ley N° 20.609, 2012).

La ley de inclusión escolar corresponde a un estatuto decretado en 2015 cuyos principales objetivos son certificar el fin del lucro y a los pagos realizados por las familias, otorgando recursos de subvención escolar estatal para implantar progresivamente la gratuidad (Ley N° 20.845 de inclusión escolar, 2015, Art. 3). El artículo 46, letra B declara que el capital recibido por los establecimientos educacionales debe ser empleado únicamente en materia educativa (Ley N° 20.845 de inclusión escolar, 2015, Art. 46). De la misma forma, esta ley posee un tercer pilar fundamentado en la regulación de la admisión escolar. El Artículo N°3, letra F establece que el sistema educativo debe promover una educación laica y el respeto por la diversidad en sus Proyectos Educativos, mientras que la letra I sentencia que el sistema debe ser flexible y “permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos” (Ley N° 20.845 de inclusión escolar, 2015, Art. 3). La letra K de dicho apartado, llama a la derogación de la discriminación arbitraria en las escuelas y a favorecer que los establecimientos educativos “sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.” Finalmente, el artículo 13 enuncia la transparencia y equidad en el proceso de admisión estudiantil y se prohíbe cualquier tipo de requisito discriminatorio para el acceso a la educación.

La resolución exenta N° 0812 (2021) es un documento emitido por la Superintendencia de Educación en reemplazo de la circular N° 0768 (2017) de la misma institución. Ambas actas describen los derechos del estudiantado transgénero en el sistema educativo chileno y los procesos de solicitud de nombre social y respeto a la identidad. Sin embargo, la ordenanza N° 0768 se encuentra actualmente obsoleta gracias a las modificaciones explicitadas en el nuevo certificado N° 0812, donde se otorga mayor autonomía al alumnado transgénero mayor de 14 años. El antiguo documento señalaba que la petición de uso de nombre social en las escuelas debía ser realizada por las/os tutores legales o apoderadas/os del estudiante si esta/e era menor

de 18 años (Superintendencia de Educación, 2017). Desde diciembre de 2021, los escolares pueden efectuar este trámite sin el consentimiento de sus padres a partir de los 14 años, utilizando como base los principios de no patologización, confidencialidad, dignidad en el trato y autonomía progresiva de la *Ley N°. 21.120 (2018)* sobre el reconocimiento y protección a la identidad de género (Superintendencia de educación, 2021).

## **2. Educación en Chile**

A lo largo de su historia, el sistema educativo chileno ha sido objeto de múltiples reformas estructurales obedientes a las normativas estatales, el contexto socioeconómico y posteriormente el mercado imperante de cada época. Décadas anteriores al golpe militar de 1973, los objetivos sistemáticos de la educación se focalizaron en la aleación de la enseñanza humanista y la lógica racional con la finalidad de potenciar una formación ética, humana y científica que permitiese a la comunidad desarrollarse de manera integral. Asimismo, el plan Kennedy, Programa de ayuda económica instaurado en 1961 con el fin de ampliar el acceso a la educación y a mejorar la calidad de vida de las regiones de Sudamérica, permitió reducir la polarización social existente en aquel tiempo en términos de escolaridad gracias a la modernización y restauración de las instituciones educativas y sus recursos pedagógicos (Soto, 2002).

Sin embargo, según Reyes y Akkari (2017) el régimen militar fue responsable de uno de los cambios más significativos en lo que respecta a la organización escolar ante la masiva demanda educativa por parte de la población, abandonando su papel como abastecedor y administrador de los establecimientos e incorporando cooperadores del rol educador del Estado, conocidos igualmente bajo el nombre de sostenedores privados, dando apertura a una educación de mercado privatizada en la que la/el apoderada/o debía costear el 9% de la matrícula. Asimismo, la municipalización de otras instituciones de carácter gratuito, quedó en manos de sostenedores públicos o

municipalidades, convirtiendo el rol del Estado en el de evaluador para el ingreso de nuevos sostenedores al sistema.

Tras el retorno de la democracia, el sistema educativo chileno implementó nuevas intervenciones y reformas en relación a las necesidades culturales y valóricas del estudiantado en su rol como ciudadano, declarando los Objetivos Fundamentales Transversales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (Olivo, 2017), estrechamente ligados a la formación ciudadana, el respeto por los derechos humanos, la identidad de género, el medio ambiente, la diversidad étnica y cultural, entre otros (PNUD, 2018). Asimismo, Cox (2003) argumenta que la equidad pasa a primer plano con la instauración de programas de apoyo técnico y asistencia a escuelas, cuyo fin era el mejoramiento de infraestructura, bibliotecas, textos escolares y la implementación de nuevas tecnologías en establecimientos de menores recursos gracias al programa ENLACES. De acuerdo con Reyes y Akkari (2017), el objetivo de este proyecto era fomentar la efectividad y buen rendimiento escolar, pese a las condiciones precarias en los sectores más vulnerables del país.

No obstante, la publicación de los primeros resultados SIMCE generó disconformidad al considerarse un medidor de calidad excluyente (Sini y Molina, 2019). De igual forma, *La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* -LOCE- y la *Ley General de Educación* -LGE- fueron blanco de múltiples protestas entre las que destacan las del 2006 y el 2011 (Cañas Kirby, 2016). Estas leyes se caracterizaban por consentir que cualquier particular pueda administrar un establecimiento educativo siempre que cumpla con los requisitos administrativos solicitados por el Estado, tales como haber cursado mínimo 8 semestres de una carrera profesional y ser una persona jurídica (Ley N° 18.962 de 1990; Ley N° 20.370 de 2009).

Asimismo, las movilizaciones estudiantiles exigieron la calidad educativa como eje principal de las demandas, permitiendo la creación del Marco para la buena enseñanza y la institución de la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad, devolviéndole al Estado su rol de regulador y supervisor (Reyes y Akkari, 2017). Pese a lo anterior, hasta 2015, el sistema educativo privado y sus sostenedores

recibían una subvención estatal y un copago que consiste en una cuota mensual pagada por la/os apoderadas/os de manera mensual a los colegios que podía ser utilizado con fines de lucro (Eyzaguirre, 2017). En junio de ese mismo año se promulgó la *Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar* que ponía fin al lucro en las instituciones, devolviendo al Estado su papel de financiador en materias de educación, beneficiando en 2016 a aproximadamente 240 mil escolares (Salas, 2017).

En definitiva, es posible inferir que, si bien la educación en Chile mantiene sus objetivos de mercado donde se ve al estudiante como un producto gracias a la privatización del derecho a educarse, la creación de secciones gubernamentales dedicadas a la fiscalización de la calidad institucional y el correcto uso de las subvenciones estatales, ha beneficiado a múltiples establecimientos a lo largo del país. De igual forma, la creación de objetivos transversales que permiten la reflexión en torno a temáticas como la no discriminación y el respeto a la comunidad educativa brinda cierta apertura a reflexiones acerca de la inclusión de la diversidad en los sistemas educativos.

## **2.1. Educación Inclusiva y Estudiantes transgénero**

La existencia de personas transgénero y no binarias en edad escolar hace crucial la importancia de abordar una inclusión libre de discriminación dentro de los establecimientos educacionales. De este modo, a nivel mundial, los sistemas educativos se han visto en la obligación de transformar sus prácticas con el objetivo de garantizar a toda la comunidad el resguardo de sus derechos fundamentales y así promover la igualdad social, proporcionando una educación que responde a las necesidades de su alumnado (Arnaiz, 2012). Es así como en 1990 en Tailandia se desarrolló la Conferencia Mundial de Educación para todas/os, donde se planteó la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad e igualdad de posibilidades a todo tipo de estudiantes, naciendo así el término “educación inclusiva” (Unesco, 1990), cuyo objetivo, según Crisol Moya (2019) es “permitir que los maestros, maestras y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como

un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p. 2).

Como sostiene Moliner García (2013) la integración escolar, por otro lado, es un concepto cuya etimología y enfoque difieren de la inclusión y es uno de los principales factores que contribuye a la insuficiencia de transformaciones estructurales y sistemáticas en torno al tema. La integración consiste en la adaptación de las/os escolares al ambiente estudiantil orientada hacia una mayoría, donde las/os alumnas/os minoritarios acceden a una educación que no garantiza la atención de sus necesidades individuales o grupales (Casanova, 2015). Esto quiere decir que es un sistema en el cual las/os alumnas/os minoritarias/os son recibidos por escuelas y colegios, empero, estos deben convenir con las condiciones generales de cada establecimiento. La inclusión escolar por su parte, acoge a todas/os las/os individuos/os pertenecientes a colectivos históricamente oprimidos y privados de ejercer su derecho a educarse, reconociendo la diversidad en el aula y promoviendo la sana convivencia equitativa en el alumnado, desembocando consecencialmente en un marcado sello de calidad educacional (Muntaner, Roselló y De La Iglesia, 2016).

Pese a los beneficios enunciados por la literatura, la incertidumbre en cuanto a la aplicación de políticas inclusivas en los establecimientos persiste, ya que, si bien estas entregan herramientas en torno a la temática, persiste el desconocimiento de su ejecución y gestión en las escuelas. Martínez (2011) atribuye este suceso a la administración de cada escuela al momento de etiquetar a las/os estudiantes que se amparan ante estas estrategias, quienes suelen no constituir una cantidad suficiente de individuos/os para la publicación del plan de acción de estas medidas. Asimismo, Kumashiro (2000) explica que las/os estudiantes que no encajan con las normativas o estándares considerados “normales” son igualmente marginalizados al interior de las instituciones educacionales por parte de pares, docentes y directoras/es; por lo que postula tres enfoques para reconocer la diversidad en el aula y no caer en la complicidad de la discriminación:

1. Para desbaratar la opresión ejercida en el aula, las/os educadoras/es deben centrarse en cómo tratar apropiadamente a las/os estudiantes cuando se manifiestan comportamientos opresivos por parte de otras/os miembros de la comunidad. Suprimiendo de tal manera el pensamiento colectivo de que “sin este tipo de estudiantes minoritarios, las escuelas no serían lugares discriminatorios”.
2. Más que desarrollar estrategias inclusivas, es de vital importancia la creación de espacios seguros para el estudiantado acorde a sus necesidades y problemáticas.
3. Por último, el personal docente debe ser asesorado con respecto a las opresiones y experiencias vividas por las/os alumnas/os no normativas con el fin de eludir comportamientos dañinos debido a la falta de conocimiento en torno a sus vivencias.

De acuerdo con Labio (2018) para algunas escuelas las/os alumnas/os transgénero y no binarios calzan en la definición de no estandarizado, al consumir la visión binaria del género en las escuelas.

Por otro lado, es de alta complejidad encontrar literatura que ilustre una gestión positiva de la inclusión transgénero. Por su parte, Kurt y Chenault (2017) descubrieron, a través de un estudio en escuelas públicas en Estados Unidos que, incluso en instituciones donde existe capacitación docente, persisten prácticas metodológicas que se adhieren a lo socialmente normado, siendo los padres una de las principales presiones a la hora de implantar medidas que se ajusten a los derechos transgénero. Finalizando el punto anterior, es posible inferir que la única forma en que se desarrolle una educación diversa y plena, es impulsando a los equipos directivos a decidir por un cambio sistemático en favor de las/os alumnas/os transgénero y a reconocer su identidad dentro del ambiente escolar.

## 2.2. Educación inclusiva en Chile

Los primeros acercamientos en Chile sobre políticas educacionales inclusivas datan de los años setenta y ochenta gracias a la influencia de modelos internacionales de integración, cuyo foco principal era la atención del alumnado en situación de discapacidad y la innovación de establecimientos educacionales para la correcta y funcional adhesión de estos al sistema educativo (Iturra, 2019).

Uno de estos proyectos fue *El Informe Warnock*, desarrollado en Reino Unido en 1974 por la Comisión de Educación Británica, dictaminando las prioridades del estudiantado y la comunidad educativa en términos de integración, de los que destacan:

1. El derecho de todas/os las/os estudiantes a educarse.
2. Igualdad para todo el estudiantado en cuanto a los propósitos educativos.
3. Formación y perfeccionamiento del profesorado en la identificación y trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales (Aguilar, 1991).

De la misma forma, Iturra (2019) señala que Chile implementó las sugerencias conceptuales y prioridades del informe en su modelo educativo durante la década de 1980, garantizando la no discriminación e integración de niñas/os y jóvenes por parte del Estado y dando origen a conceptos como normalización y necesidades educativas especiales.

Sin embargo, las primeras normativas y discursos de educación inclusiva e integración se remontan al retorno de la democracia en Chile, tras la promulgación de la *Ley N° 19.284* en 1994 y específicamente de los decretos N°1/98 y 374/99 que estipulan pautas para la integración de alumnas/os con discapacidad y/o problemas de aprendizaje en el aula (Rojas et al., 2016). Por otra parte, el surgimiento de la Subvención Estatal para el Programa de Integración Escolar -PIE- en 2009 trajo consigo cambios en los requisitos necesarios para beneficiarse del mismo (Iturra, 2019), entre los cuales destacó la importancia de contar con personas expertas en materia diferencial (Rojas et al., 2016). No obstante, los cambios socioculturales en la

población chilena exigieron el reconocimiento de otras comunidades como sujetos de la inclusión educativa con el objetivo de sustentar las necesidades de la diversidad en el aula (Durán y Giné Giné, 2017).

Asimismo, Iturra (2019) sostiene que el sistema educativo chileno enfatizó excesivamente en la discapacidad física e intelectual del alumnado, lo que trajo consigo un retraso en la incorporación curricular de otras/os individuos/os para la promoción de una educación más diversa. Lo anterior se evidencia en la legislación de la *Ley de Inclusión Escolar* apenas en el año 2015, exigiendo a las instituciones educativas, colegios y escuelas el fomento del respeto por la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género, entre otras, y prohibiendo todo tipo de discriminación arbitraria por parte de la comunidad educativa (Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, 2015).

De acuerdo con lo investigado por San Martín et al. (2017), uno de los métodos fundamentales para la estimulación de la inclusión es la capacitación docente en pos de evitar la discriminación y perjuicio hacía las minorías. La formación del profesorado implica mayor involucramiento a nivel personal y profesional para con sus responsabilidades pedagógicas y el ajustamiento curricular acorde a las condiciones del estudiantado, abriéndose a valores inclusivos que permitan el desarrollo interpersonal e intrapersonal de cada individuo/o (Durán y Giné Giné, 2017). No obstante, en Chile, los resultados de las/os estudiantes de pedagogía en evaluaciones estandarizadas respecto a conocimientos y perspectivas pedagógicas, tales como la prueba Inicia y la Evaluación Nacional Diagnóstica, evidencian la falta de preparación para tratar con la diversidad en el aula (Ávalos y Matus, 2010), lo cual puede deberse a los procesos formativos universitarios, cuyo eje central son las distintas herramientas metodológicas y didácticas aplicadas en el estudiantado (Infante, 2010), sin considerar la heterogeneidad existente al interior de la comunidad educativa.

Los resultados de la Prueba de Evaluación Diagnóstica realizada en 2018 expresaron la debilidad del profesorado sobre la interpretación e inferencia de información no explícita y situaciones no centradas en métodos de enseñanza

(Universidad de La Serena, 2018) que pueden explicarse en la divergencia en la formación inicial pedagógica respecto a temáticas educacionales como las de inclusión, teniendo consecuencias en las diferencias estructurales de los perfiles de egreso y discursos institucionales, los que, si bien enuncian sus normativas e ideales inclusivos, convergen en el tipo de diversidad en la cual enfocarse (San Martín et al., 2017).

A pesar de las diferencias en cuanto a la formación inicial docente en las universidades chilenas, un estudio desarrollado por Sanhueza et al. (2012) acerca de la opinión docente sobre la inclusión en el aula, demostró que un alto porcentaje de las/os profesoras/es reconoce la importancia de la diversidad en la educación y la necesidad de capacitación respecto al desarrollo de prácticas inclusivas como la adecuación curricular contextual, el trabajo cooperativo y colaborativo, entre otros. Pese a lo anterior, el 44% de las/os entrevistadas/os aseguró no contar con las herramientas necesarias para el trabajo en un aula inclusiva ni con el tiempo requerido para modificar un currículum de manera significativa. Por otra parte, el estudio realizado por San Martín et al. (2017) expresa que la mayoría de los programas pedagógicos inclusivos tienden a hacer mayor énfasis en la teoría y descuidar la práctica. Lo anterior deja en evidencia que existe motivación y comprensión por parte del personal docente a implementar prácticas y discursos inclusivos en la sala de clases y que son considerados imprescindibles para el bien común de la comunidad educativa. No obstante, el sistema educativo chileno, pese a contar con programas y proyectos de inclusión, aún presenta falencias en el apoyo y la obligatoria capacitación docente, haciendo necesarios proyectos comunes que deberían ser fomentados y examinados por el Estado, que permitan a las/os educadoras/os y a la comunidad educativa implementar diversas prácticas pedagógicas evaluativas e instancias reflexivas en torno a la temática.

### **2.3. Programas y herramientas para la inclusión de alumnas/os transgénero en la Educación Chilena**

Conforme a lo señalado por el Ministerio de Educación en 2021, trabajar desde un punto de vista inclusivo requiere la modificación de prácticas y normativas internas para la adecuación de la diversidad en el aula y un plan de acción amigable con esta. Es por ello que se han desarrollado programas de apoyo con la finalidad de generar un ambiente más inclusivo en el aula, dentro de los cuales se encuentra “Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero e intersex en el sistema educativo chileno” (Ministerio de Educación, 2017); documento que presenta un breve glosario respecto a terminología básica LGBTQ+ y que explica el significado de conceptos como sexo, género, identidad de género y transgénero. Asimismo, hace hincapié en normativas globales y su reconocimiento, entre las que destacan:

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos, definidos como el reconocimiento y respeto de los derechos esenciales humanos por parte de los Órganos Estatales.
2. Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) cuyos principios se enfocan en la no discriminación arbitraria y a la protección de niños, niñas y adolescentes en pos de su desarrollo físico, mental y social.
3. Principios de Yogyakarta (2006) desarrollados con el objetivo de regular las intervenciones estatales respecto a la protección de los derechos humanos de la comunidad LGBTQ y así eliminar la violencia y discriminación por orientación sexual e identidad de género.

Igualmente, el texto facilita herramientas para gestionar procesos de evaluación reflexivos en torno a la temática, elaboración de Proyectos Educativos Institucionales inclusivos y planes de capacitación para docentes, estudiantes y apoderadas/os, con el fin de informar y evitar prácticas violentas y discriminatorias hacia las minorías sexuales y de género. Por otra parte, se establece el protocolo a seguir en caso de que las familias de las/os estudiantes involucradas/os no apoyen su identidad de género u orientación sexual y existan claras evidencias de maltratos físicos, psicológicos y/o

abandono. Ejemplos de situaciones discriminatorias por parte de apoderadas/os como comentarios u acciones violentas son desarrollados como factores de riesgo ante los cuales el establecimiento debe tomar medidas y reportarlo a las autoridades en caso de ser necesario.

Finalmente, se proponen actividades y objetivos de aprendizaje acordes a cada nivel escolar, desde 7mo básico hasta 2do medio, para ser realizadas durante la asignatura de Orientación, tocando temas como los estereotipos, la diversidad sexual y de género, la deconstrucción de prejuicios, la promoción del respeto y la aceptación y la resolución de conflictos asociados a la violencia y estigmatización hacia las/os alumnas/os LGBTQ+.

No obstante, si bien la literatura analizada entrega herramientas para desarrollar la temática dentro de los establecimientos educacionales, esta se refiere a estudiantes de la comunidad LGBTQ+ y diversidad como concepto general, no se especifica al estudiantado transgénero/no binario y sus necesidades estructurales al interior de las escuelas, las cuales tienden a diferir en situaciones puntuales, como puede ser el respeto del nombre social elegido por la/el estudiante, el uso de uniforme acorde al género identitario, entre otros.

### **3. Convivencia Escolar y su Gestión**

La política de convivencia escolar del año 2015 en nuestro país, define este concepto como:

“Un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento.” (Ministerio de Educación, 2015, p. 25).

De acuerdo con Ascorra et al. (2021) la gestión de la convivencia escolar se define como el conjunto de acciones y apoyos brindados a las escuelas para mejorar la vida y calidad de las comunidades escolares. las/os sostenedoras/es se responsabilizan principalmente de esta gestión, comprendida por actos como la planificación, el diseño, la implementación, evaluación y seguimiento de las medidas en convivencia escolar

Chile en la actualidad atraviesa un periodo de transición en temas educativos, gracias a la Ley que creó el Sistema de Educación Pública (Ley N° 21.040, 2017), la cual tiene por objetivo transferir los establecimientos educacionales, jardines infantiles, escuelas y liceos a nuevos Servicios Locales de Educación Pública. Dentro de las funciones que debe cumplir esta nueva institucionalidad se encuentran: gestionar la administración y operación de cada establecimiento; mejorar continuamente la calidad de la educación; generar una oferta educativa atendiendo a las necesidades del territorio y trabajar colaborativamente y en red con otros establecimientos (Ley Crea el Sistema de Educación Pública N° 21.040, 2017).

Tal como se mencionó, la literatura reconoce como principal gestor de la convivencia escolar a las/os sostenedoras/os. Al respecto de esta figura, es conveniente señalar que, en Chile, luego de la reforma de 1981 que permitió la entrada de privados a la educación y les permitió recibir subvención del estado y lucrar, se desencadenó una heterogeneidad de sostenedores. Este hecho ha dificultado hasta la fecha su caracterización, por lo que en el país se reconocen al menos cinco tipos de sostenedores (Ascorra et al., 2020):

- Municipales -SM-. Conocidos igualmente como de financiamiento público.
- Particulares subvencionados -SPS-. De financiamiento público-privado, el cual se organiza mediante corporaciones y fundaciones sin fines de lucro desde el año 2015 (Ley No. 20.845, 2015).
- Particulares (SP). De financiamiento privado.
- Administración delegada (AD). Definidas como organismos privados que administran instituciones técnico-profesional de financiamiento público.

- Servicios Locales de Educación. Institucionalidad implantada desde 2017 cuya principal concentración se enfoca en establecimientos de diferentes comunas.

Actualmente, en el país se reconoce una gran diversidad de sostenedoras/es y de etapas de desarrollo, priorización de actividades, focos y agendas de trabajo dispuestas desde municipalidades y corporaciones (Uribe et al., 2016). Sin embargo, pese a esta diversidad, existe un factor común de priorización de acciones del área administrativa más que la atención a procesos técnico-pedagógicos que orientan a una mejora en la educación (González et al., 2015). En este sentido, Raczynski y Salinas (2009) explican que la última prioridad para los municipios en Chile es el desarrollo de la convivencia escolar, y a día de hoy, la evidencia muestra que la gestión en esta área a nivel del sostenedor no ha cambiado (Sánchez et al., 2018).

Por otra parte, cada establecimiento educativo debe contar con un Reglamento de convivencia escolar que, según Ávalos y Berger (2021) se define como el cúmulo de normativas de regularización conductual de acuerdo con los objetivos de aprendizaje institucionales y el bienestar de la comunidad escolar; además estos autores señalan que comúnmente estos manuales se reducen a la intervención y manejo de conflictos.

Pese al apoyo por parte de la promulgación de leyes que han beneficiado la política de convivencia escolar desde el año 2002, su plan de acción refleja la idea de la heterogeneidad que existe entre establecimientos educacionales, y hace evidente que el transcurso del tiempo no ha garantizado una mejoría en la gestión de la convivencia escolar (Ascorra et al., 2020).

Esta situación se agudiza aún más en la situación de pandemia global, ya que según Román y Carrasco (2007), en situaciones de crisis, la/el sostenedora/or es quien puede actuar como facilitadora/or u obstaculizadora/or en cuanto a la entrega de apoyo. Es así que se evidencia la importancia de tener e implementar modelos de gestión claros, que permitan otorgar un desarrollo y mejora en los establecimientos educacionales. (Ascorra et al., 2021).

En consecuencia, la literatura investigada considera esencial la participación de toda la comunidad escolar en la búsqueda y puesta en práctica de la construcción y consolidación de una mejor convivencia escolar (Jares, 1997). Esto debido a la diversidad de ideas y creencias establecidas en los distintos actores de la comunidad educativa. Si bien, se considera fantasioso la idea de escuelas libres de conflicto, se busca estudiar las problemáticas con el fin de llegar a su raíz estructural para paulatinamente generar relaciones sociales más justas y democráticas (Fierro y Carbajal, 2013).

Al analizar la bibliografía consultada se reconocen falencias dentro de la gestión en esta área en los establecimientos educacionales en Chile; además, se consideran necesarios tener lineamientos y condiciones laborales aptas que permitan a encargadas/os de convivencia escolar contar con las horas necesarias para realizar este trabajo; formar equipos que dispongan del suficiente personal para implementar y desarrollar estos planes de convivencia y, asimismo, contar con la formación especializada necesaria para transformar la educación. También es necesario que estas/os cuenten con modelos de gestión en convivencia escolar que estén compuestos por factores tales como: un equipo profesional especializado, implementación de políticas, un sistema de evaluación y seguimiento, y planes atingentes (Ascorra et al., 2020).

### **3.1. Convivencia Escolar y Educación Inclusiva**

Recientemente la inclusión de la diversidad en el área de convivencia escolar es un tema especialmente difundido en las orientaciones para la elaboración y revisión de Planes de gestión de la convivencia escolar (Ministerio de Educación, 2021). Este documento sostiene que la convivencia al interior de los establecimientos debe asentarse en la inclusión, la cual se alude a:

El reconocimiento de las identidades personales y sociales de los estudiantes; al aprecio de sus distintas capacidades; al sentido de pertenencia a una comunidad acogedora; y al respeto irrestricto de la dignidad de todos quienes

conforman la comunidad educativa, lo que implica evitar todo trato basado en el prejuicio, la discriminación y el abuso. También refiere al hecho de comprender que el otro, por el solo hecho de ser diferente, es un aporte a uno mismo. (Ministerio de Educación, PGCE, 2021).

No obstante, el Ministerio de Educación chileno sólo cuenta con una cartilla para el avance de la inclusión en sus políticas nacionales, la cual se centra exclusivamente en la diversidad étnica-cultural, entregando estrategias para la gestión del trabajo intercultural en la institución (Ministerio de Educación, 2019).

Finalmente, el análisis realizado por Forgiony-Santos (2019) sostiene que la convivencia escolar encierra elementos culturales, sociales y comportamientos vitales para el bienestar psicosocial y cognitivo de todo el alumnado y concluye que para lograr una mejor calidad institucional es determinante la adopción de una educación inclusiva, pues el rol que adopta la convivencia escolar resulta esencial al adaptar poblaciones vulnerables y minoritarias.

#### **4. Violencia / *Bullying* Transfóbico, sus Medidas y Sanciones**

##### **4.1. La existencia de la discriminación**

De acuerdo a Wittig (1992), ante un sistema binario y heteronormativo que, por un lado, conduce al hombre a la prosperidad y, por otro, a la mujer a tener roles y tareas predeterminadas socialmente, la identidad transgénero y la no binariedad emergen y derrocan esta composición desobedeciendo al orden clásico de los géneros. Como este sistema continúa rigiendo globalmente hasta la actualidad, la discriminación ejercida por la población cisgénero ocurre ante cualquier indicio de comportamiento que corrompa la orientación sexual y roles de género. Este grupo que manifiesta incomodidad, intolerancia, prejuicios y hasta violencia física o sexual hacia las comunidades homosexuales, transgénero y no binarias - por nombrar algunas - es asociado con el sufijo *-fobia*. (Platero y Gómez, 2007).

Hoy por hoy han sido acuñados en el colectivo LGBTQ+ los conceptos homofobia, bifobia, transfobia y lesbofobia. Es así que, a estos términos se suma el *Bullying* transfóbico que, al igual que el *Bullying* homofóbico, se presenta ante situaciones donde las/os alumnas/os quedan expuestas/os a comportamientos violentos como la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones ocasionadas por 'bullies'. Considerando el ambiente educacional, como señalan Platero y Gómez (2007), aquellas discriminaciones focalizadas en grupos disidentes provocan condiciones en el entorno donde la desigualdad, baja autoestima, fracaso escolar, depresión e incluso el suicidio son parte del plato fuerte.

#### **4.2. Medidas y sanciones**

La necesidad de transparentar estos términos en este punto de la investigación se debe a la invisibilización y denostada aparición de la homofobia, la homosexualidad o la transexualidad en el mismo currículo (Platero y Gómez, 2007). Asimismo, se necesita realizar cambios con el fin de fortalecer las medidas de acción, prevención y sanción de conflictos y encuentros asociados a violencia, acoso, *bullying* u discriminación, ya que estos actos se consideran como interrupciones en los espacios inclusivos, transformando el entorno educativo en un espacio potencialmente hostil (Platero y Gómez, 2007).

Respecto a la prevención y aparición de conflictos, en este sentido, son ineludibles en gran parte de los casos, por lo que es imprescindible contar con un segundo plan que prepare al cuerpo estudiantil ante una eventual situación conflictiva que desemboque en un acto violento -generen o no consigo acciones legales por delitos de odio-. Como indica Platero (2008), hechos relacionados al *bullying* transfóbico han de ser atendidos con la seriedad que estos evocan, evitando que estos sean minimizados por ser 'cosas de niños'. Teniendo en cuenta que evitar o ignorar el conflicto no hará que se disipe, portarse contra un acto de violencia significa que el *bullying* fue identificado, reducido y se ejecutó lo posible para mitigarlo.

Una propuesta en este sentido, es la que ofrece Torrego Seijo (2001) quien, a través de modelos pedagógicos, se refiere a cómo algunos conflictos pueden ser abordados en los establecimientos. El primer panorama consiste en un modelo Punitivo - Sancionador, donde las/os involucradas/os en el conflicto son sancionadas/os por el Consejo Escolar y tiene como objetivo apartar al agresor evitando que esto vuelva a ocurrir. Su efectividad puede verse limitada al no corregir ni culpabilizar la conducta de la/el agresora/or, que la víctima solo les sea de interés como denunciante, no se evita el trauma y el conflicto no es resuelto.

El segundo modelo es de carácter relacional, pues las víctimas y las/os agresoras/es buscan una solución a través de la 'reconciliación' de manera que la víctima reciba una restitución de parte de la/el agresora/or, liberando a su vez de la culpa. Este procedimiento no garantiza la prevención de nuevos conflictos. Igualmente, se cede tiempo y energías para que este sea concretado y pone en énfasis la restitución de la víctima como la/el gestora/or de cambios en la/el agresora/or.

El tercer y último modelo es Integrado Punitivo - Relacional, en este modelo la comunidad educativa toma un rol activo en el conocimiento de los conflictos, haciendo lo posible por mediar una reparación directa a la víctima, promoviendo el diálogo y el desarrollo relacional de las/os involucradas/os por medio de la búsqueda del acuerdo.

De la misma forma, los encuentros con la/el victimaria/o deben ser intermediados y evitar que la víctima quiera hacer justicia por sus manos. Es mejor no sucumbir a la tentación y, por el contrario, se debe demostrar -o aparentar- seguridad y tranquilidad (Platero, 2014). Aun así, en estos tres modelos se espera que el conflicto concluya en instancias de diálogo y no pasar a un conflicto mayor que se traduzca en acciones legales. Respecto a este último, la Ley N.º 20.609 establece medidas contra la Discriminación (2012) que tiene por objetivo "instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria" (Ley N.º 20.609, Título 1, Art.1, 2012). El apoyo judicial también está disponible para quien lo necesite, no obstante, si los establecimientos

continúan minimizando estas disidencias, sin siquiera facilitarles herramientas de apoyo y acompañamiento, estas injusticias carecerán de intervención legal.

## Marco Metodológico

### Enfoque investigativo

Para la presente investigación se ha seleccionado un enfoque de carácter cualitativo, el cual de acuerdo con De Pelekais (2000), principalmente, se diferencia del cuantitativo por su diseño flexible que permite la obtención de datos narrados de manera extensa con el fin de captar en profundidad el conocimiento de un fenómeno, como ocurre precisamente con la información extraída de las entrevistas aplicadas a los (as) encargados (as) de convivencia escolar en los dos establecimientos investigados. Asimismo, Bernal (2016) argumenta que el objetivo de este enfoque es conceptualizar una realidad o situación social fundamentada en la información entregada por la población aludida.

Lo anterior es aplicable al presente estudio debido a las escasas investigaciones e información relacionadas a la gestión e implementación de programas, leyes y ordenanzas inclusivas en estudiantes transgénero en Chile, haciendo de esta una investigación de carácter exploratorio la que, según las/os autoras/es mencionadas/os, consiste en escudriñar una problemática con poco o nulo estudio o que se desee investigar desde diferentes puntos de vista (Fernández et al., 2014).

De la misma forma, se ha seleccionado el estudio de caso como método específico, el cual de acuerdo con Yin en *Investigación sobre estudios de caso: Diseño y métodos* (1994) este se define como una metodología de carácter empírico que estudia la cotidianidad contextual de una situación con limitaciones poco claras. Este método se desarrolla tanto con el objetivo de testear una teoría o hipótesis respecto a la temática investigada como para examinar una o más situaciones particulares o colectivas (Muñiz, 2010).

El presente trabajo emplea el estudio de caso múltiple, el cual según López González (2013) permite “contrastar y contestar las respuestas que se obtienen en cada caso que se esté analizando” (p. 141). Contemplando las características ya mencionadas, estas lo hacen el método más apropiado para esta investigación, ya que el estudio de establecimientos educacionales penquistas con el objetivo de comprender los procesos de gestión inclusiva transgénero es un tópico contemporáneo y poco explorado (Álvarez y San Fabián, 2021). Por otra parte, los autores anteriormente mencionados declaran que es “valioso para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas” y “para investigadores individuales y a pequeña escala” (Álvarez y San Fabián, 2021, p.4). Ambas descripciones caracterizan a este estudio por poseer una muestra reducida de dos casos y la forma en que administran un tema poco desarrollado en otras investigaciones como lo es el plan de acción inclusivo con la identidad transgénero en las escuelas.

Para ello, es considerado el contexto educacional inclusivo en Chile de acuerdo a las normativas vigentes, ordenanzas de la Superintendencia de Educación y programas inclusivos del Ministerio de Educación, con el propósito de analizar el vínculo entre las prácticas particulares de cada institución y la educación inclusiva existente en Chile y así plasmar las características individuales de cada caso, de acuerdo a lo planteado por Álvarez y San Fabián sobre la elaboración de “una descripción contextualizada del objeto de estudio” y “la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado” (p. 3).

### **Diseño de la investigación**

El diseño se enfoca en la observación y análisis de las principales estrategias de implementación e intervención de programas educacionales inclusivos en alumnas/os

transgénero y con políticas y leyes inclusivas de identidad de género en un establecimiento educacional público de la Región del Biobío.

Considerando lo planteado por Díaz Herrera (2017), la recolección de datos en el estudio cualitativo es de carácter desestructurado y flexible en su elaboración. Es por ello que se consideró la revisión documental del PEI, Manual de Convivencia y el registro de la información otorgada por parte de las/os individuos/os responsables de la gestión, a través de una entrevista semiestructurada como acciones que permitan a las/os participantes explayarse y corroborar el discurso otorgado. Por otra parte, a las/os entrevistadas/os se les solicitó su participación mediante una carta formal enviada por correo electrónico.

Cabe resaltar que la presente investigación no cuenta con una hipótesis investigativa, ya que su propósito consiste en observar cómo funciona la aplicación de las normativas y planes de inclusión transgénero al interior de establecimientos educacionales públicos, sin proponer conjeturas al respecto. Lo anterior es expresado por Fernández, Hernández y Batista (2014) quienes plantean que existen investigaciones cualitativas que no demandan la propuesta de una hipótesis en su metodología, ya que sus enfoques se dedican a estudiar la conexión de las variables evaluadas.

Sin embargo, de acuerdo a Guardián-Fernández (2010), en investigaciones cualitativas, los procesos, al ser de naturaleza multi-cíclica y en espiral, suelen responder a un diseño semiestructurado y flexible. Por lo que implica un supuesto investigativo de carácter emergente y evolutivo dentro de una dinámica heurística. El cual en este caso correspondería a las respuestas a las interrogantes referentes a la correcta aplicación de normativas y material inclusivo respecto a estudiantes transgénero en establecimientos educacionales.

## **Población y procedimientos**

La población se refiere al conjunto de individuos/os o unidades involucradas en el tema de estudio cuyas características comunes generan la información necesaria para su posterior análisis (Fernández et al., 2014). Para la presente investigación, la población seleccionada corresponde a instituciones educacionales de carácter público del Gran Concepción, específicamente de las Provincias de Penco y Concepción en la región del Biobío que cuenten con matrícula de estudiantes transgéneros.

## **Participantes**

Acorde a Strauss y Corbin (2002) la modalidad de muestreo es discriminatorio, lo que significa que lo expresado por los participantes en la entrevista será verificado con la documentación pertinente en cada caso (Manuales de convivencia y Proyectos Educativos Institucionales) y que, por tanto, será codificada mediante el método de codificación selectiva asociada a este muestreo, el cual posibilita las relaciones entre las distintas categorías conceptuales desarrolladas en los resultados.

Con el fin de analizar casos específicos en torno a la gestión de la inclusión transgénero en las escuelas, se seleccionó a los participantes bajo los siguientes criterios:

1. En primer lugar, se consideró el financiamiento público y estatal como un criterio importante en la selección de participantes, ya que los organismos dependientes del Estado tienen la obligación de cumplir con los Planes y circulares aprobados por el Ministerio y la Superintendencia de Educación, sin discriminar ni sesgar a la población a educar por factores como la identidad de género.
2. En segundo lugar, se determinó la Enseñanza Media como juicio de selección ya que, bajo la *Ley de Identidad de Género*, las/os menores de catorce años no son

beneficiarias/os de la misma, por tanto, sólo las/os jóvenes mayores de catorce años pueden hacer valer legalmente su derecho del respeto a su identidad ante cualquier institucionalidad y organismo en el país.

## **Procedimientos de recopilación de datos**

En primer lugar, la solicitud de participación para la posterior recolección de datos fue pactada vía correo electrónico, solicitando a diferentes establecimientos educacionales municipales de la Región de Biobío su disposición a trabajar en la temática y así poder entrevistarlos, utilizando un instrumento semiestructurado. Una vez confirmada la participación de dos colegios públicos de las provincias de Penco y Concepción, se solicitó concretar una entrevista presencial al interior de sus dependencias mientras que, paralelamente, se llevó a cabo la revisión y análisis de los documentos oficiales de la institución.

El instrumento fue aplicado al encargado de convivencia escolar en cada uno de los dos establecimientos públicos con el objetivo de recaudar información sobre los procesos administrativos y gestión de programas de inclusión y su implementación en los manuales y documentos internos de cada institución.

Luego de obtener esta información, los resultados fueron transcritos y analizados con el fin de comprender el funcionamiento interno de las políticas inclusivas del Ministerio de Educación y verificar si estas se implementan eficientemente al interior de los establecimientos.

## **Instrumentos de recolección de datos**

Los instrumentos seleccionados para la recolección de datos fueron la revisión documental y la entrevista semiestructurada. La primera herramienta fue escogida basándose en la técnica empleada por Parentini en su estudio realizado en el año 2020 donde revisó la documentación oficial interna de su muestra de estudio.

Por su parte, Delgado y Herreño (2018) definen la revisión documental como una herramienta de recogida y clasificación de datos mediante la consulta de material

documental tales como: libros, periódicos, revistas, anuarios, encuestas, reglamentos internos, entre otros, con el propósito de examinar los antecedentes y trayectorias existentes en torno a la temática de estudio. En el caso de esta investigación, se estudiaron los documentos oficiales de las instituciones: PEI y Manual de Convivencia con la finalidad de precisar las prácticas inclusivas y/o no inclusivas proclamadas públicamente en las políticas internas de ambos establecimientos.

Por otro lado, la entrevista puede definirse como "la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto" (Canales, 2006, p. 219). Esto quiere decir que la recolección de información es más completa y detallada en relación al tópico de investigación. Dentro de la clasificación constitutiva de las entrevistas, se seleccionó la entrevista semiestructurada como método de recaudación de datos al definirse como un instrumento tanto flexible con las respuestas de los entrevistados según experiencias contextuales como formal ante las necesidades del estudio y su posterior análisis (Díaz-Bravo et al., 2013).

En este procedimiento, la/el entrevistadora/o cuenta con una guía de preguntas agrupadas en variadas categorías pertinentes al estudio que pueden ser profundizadas en distintos momentos de la entrevista, según cómo se desenvuelva la misma, permitiendo la formulación de nuevas interrogantes en su transcurso (Blasco y Otero, 2008). Como último argumento, se utilizó este método semi estructurado debido a que se considera el más apropiado al momento de narrar procesos y situaciones contextuales imposibles de deducir mediante la observación.

La entrevista realizada se elaboró utilizando como referente a los objetivos específicos del presente estudio, además de las leyes N° 20.609 (2012), N°20.845 (2015) y N° 21.120 (2018), documentos estatales como "Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno" (Ministerio de Educación, 2017) y la Orden N° 0812: Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la Educación (Superintendencia de Educación, 2021). Asimismo, el instrumento fue revisado y validado por docentes que forman parte

del cuerpo educador de la Carrera de Pedagogía Media en Inglés de la Universidad Católica de La Santísima Concepción. En paralelo, se empleó como base la entrevista realizada por Parentini (2020) en el desarrollo de las siguientes preguntas:

- La pregunta N° 6 “¿Cuáles han sido los principales desafíos que ha enfrentado el establecimiento en cuanto a la gestión e implementación de programas y normas de inclusión por identidad de género?” fue inspirada en la pregunta N° 5 de Parentini (2020) que dicta lo siguiente: “¿Cuáles considera han sido los desafíos más grandes de gestión que han enfrentado en este proceso?”
- Para la pregunta N° 7 “De acuerdo a su percepción, ¿quiénes son las/os miembros de la comunidad educativa más relevantes en este proceso de implementación?” Se tomó como referencia la pregunta N°7 desarrollada por la autora, que dictamina: “¿Qué actores considera usted han sido más importantes en este proceso? (De manera negativa o positiva)” (Parentini, 2020).

### Pauta Entrevista semiestructurada

Objetivo de investigación	Pregunta	Otros tópicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indagar sobre el proceso de plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero al interior del establecimiento.</li> </ul>	1. ¿Cuáles son las primeras medidas que toman/tomarían como establecimiento al incorporar programas propuestos por el MINEDUC, leyes y ordenanzas para la inclusión de estudiantes transgénero del Ministerio de Educación?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión educativa: Orientación, planificación y materialización de procesos institucionales y pedagógicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indagar sobre el proceso de plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero al interior del establecimiento.</li> <li>● Precisar la concordancia entre los ideales de las/os integrantes del equipo directivo y lo expuesto en los documentos oficiales del establecimiento (Proyecto Educativo Institucional, Manuales de convivencia y Manuales de Evaluación) sobre la administración del curso de inclusión de estudiantes transgénero.</li> </ul>	2. Al interior de la institución educativa ¿cuentan con normativas de inclusión en su reglamento o Proyecto Educativo? De ser negativa su respuesta, ¿por qué no?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículum y material de apoyo: ¿Se han generado cambios en la metodología de evaluación y enseñanza al interior del aula que facilite el proceso de inclusión de estudiantes transgénero?</li> <li>- ¿Cuentan con un protocolo en caso de <i>bullying</i> transfóbico por parte de otra/o estudiante o acoso transfóbico de parte de otras/os miembros de la comunidad?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar dentro del organigrama de establecimiento los roles y funciones de las/os encargadas/os de llevar a cabo los procedimientos de plan de acción y ejecución de programas del MINEDUC respecto a la integración de las/os estudiantes transgénero en la comunidad educativa.</li> </ul>	3. ¿Quiénes son las/os encargadas/os de gestionar la implementación y cumplimiento de los programas y normativas inclusivos con la identidad de género al interior de su colegio? ¿Cuáles son sus principales roles en el desarrollo de estos documentos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instauración de políticas inclusivas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar dentro del organigrama de establecimiento los roles y funciones de las/os encargadas/os de llevar a cabo los procedimientos de plan de</li> </ul>	4. ¿Existió/ Existe/ existirá alguna instancia en la que Encargadas/os de convivencia, Jefatura de UTP, Dirección, Orientación u otras/os dirigentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿El personal docente y otras/os miembros de la comunidad han sido capacitados en torno a la temática?</li> </ul>

<p>acción y ejecución de programas del MINEDUC respecto a la integración de las/os estudiantes transgénero en la comunidad educativa.</p>	<p>comenten, entreguen sugerencias, críticas y/o recomendaciones sobre estos programas y normas con la comunidad?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar a través de un estudio de caso las necesidades colectivas de las/os estudiantes transgénero al interior de los establecimientos educativos en el colegio.</li> <li>● Indagar sobre el proceso de plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero al interior del establecimiento.</li> <li>● Precisar la concordancia entre los ideales de las/os integrantes del equipo directivo y lo expuesto en los documentos oficiales del establecimiento (Proyecto Educativo Institucional, Manuales de convivencia y Manuales de Evaluación) sobre la administración del curso de inclusión de estudiantes transgénero.</li> </ul>	<p>5. ¿Tiene conocimiento de alguna/algún estudiante transgénero al interior de la institución? De ser así, ¿cuáles han sido los protocolos que han seguido como establecimiento para asegurar una educación inclusiva y respetuosa con la diversidad? De lo contrario, ¿cuáles serían las estrategias que utilizarían en caso de recibir a una/un estudiante transgénero?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo a las familias.</li> <li>- Modificaciones en la infraestructura y reglamento (uso de baños, camarines y uniforme).</li> <li>- Gestión de la convivencia escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Indagar sobre el proceso de plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero al interior del establecimiento.</li> </ul>	<p>6. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que ha enfrentado el establecimiento en cuanto a la gestión e implementación de programas y normas de inclusión por identidad de género?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información y estrategias de inclusión.</li> <li>- Modificaciones curriculares.</li> <li>- Temas emergentes según el contexto escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observar a través de un estudio de caso las necesidades colectivas de las/os estudiantes transgénero al interior de los establecimientos educativos en el colegio.</li> <li>● Precisar la concordancia entre</li> </ul>	<p>7. De acuerdo a su percepción, ¿quiénes son las/os miembros de la comunidad educativa más relevantes en este proceso de implementación?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo a estudiantes transgénero y sus familias.</li> <li>- Formación docente.</li> </ul>

<p>los ideales de las/os integrantes del equipo directivo y lo expuesto en los documentos oficiales del establecimiento (Proyecto Educativo Institucional, Manuales de convivencia y Manuales de Evaluación) sobre la administración del curso de inclusión de estudiantes transgénero.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Averiguar si existe fiscalización por parte de la Superintendencia de Educación o entidades del MINEDUC respecto a la puesta en práctica de programas y políticas sobre identidad transgénero en el establecimiento municipal de Concepción.</li> </ul>	<p>8. ¿La Superintendencia de Educación o algún agente representante del MINEDUC, a nivel municipal o regional, realiza algún tipo de fiscalización en torno al cumplimiento de las normas antidiscriminación por identidad de género en su establecimiento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisión del cumplimiento de normas a nivel ministerial.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indagar sobre el proceso de plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero al interior del establecimiento.</li> <li>• Precisar la concordancia entre los ideales de las/os integrantes del equipo directivo y lo expuesto en los documentos oficiales del establecimiento (Proyecto Educativo Institucional, Manuales de convivencia y Manuales de Evaluación) sobre la administración del curso de inclusión de estudiantes transgénero.</li> </ul>	<p>9. ¿Pueden identificar alguna motivación que los lleve al proceso de implementación de materia inclusiva relacionada a identidad de género al interior del establecimiento? ¿Qué se requiere para progresar con el desarrollo de las prácticas inclusivas dentro de la comunidad?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículum inclusivo.</li> <li>- Convivencia escolar.</li> <li>- Temas emergentes.</li> </ul>

## Fase de análisis de los datos recogidos

Tras la realización y transcripción de las entrevistas, se realizó una interpretación tentativa de los datos recogidos implementando el análisis de la alerta roja como proceso analítico. Este procedimiento es definido por Strauss y Corbin (2002) como una técnica que acarrea los sesgos investigativos previos al análisis para su identificación y así cuestionarlos en conjunto con la información recolectada en la entrevista. Lo anterior permite detectar variadas interpretaciones de lo dicho u observado durante la recolección de datos y explorar las condiciones que generaron tales respuestas.

El análisis general de la información dio paso al proceso de categorización de los datos siguiendo la estructura de codificación abierta la cual consiste en el “análisis de los datos en bruto. (...) los datos van mostrándose y los “capturamos” en categorías.” (Fernández et al., 2014). La estructura utilizada sigue el modelo planteado por Strauss y Corbin (2002) por lo que esta fase se dividió en tres instancias:

1. Conceptualización: Durante esta instancia se estudiaron los acontecimientos de características similares para su posterior agrupación en un tipo de clasificación común.
2. Definición de las categorías: Continuando con la codificación abierta, se agruparon los conceptos temáticos similares tratados por los participantes de las entrevistas en categorías y se les proporcionó una denominación individual para su clasificación.
3. Desarrollo y síntesis: Se definieron las particularidades de cada categoría, se identificaron sus propiedades y la forma en que estas varían de una entrevista a otra. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación de tipo axial de las clasificaciones obtenidas, con el objetivo de desarrollar subcategorías que no

representen a la situación estudiada en sí (Strauss y Corbin, 2002) sino que correspondan a dimensiones temáticas que se relacionan sistemáticamente con los códigos/clasificaciones previamente establecidos.

Sumado a lo anterior, se empleó un proceso de codificación abierta para analizar los contenidos de la documentación oficial de cada institución educativa, en el que se identificaron contenidos en común relacionados a cada categoría y dimensiones obtenidos previamente.

En lo que respecta a la verificación de conclusiones, se utilizó el método de reflexibilidad, definido por Luengo (2010) como “el equilibrio entre objetividad y sensibilidad durante todo el proceso.” (p. 3). Este procedimiento fue utilizado únicamente en los resultados obtenidos en las entrevistas a ambos encargados de convivencia escolar, ya que al corresponder a una declaración en torno a una temática social delicada, fue necesario encontrar simetría entre la objetividad y la emotividad al momento de desarrollar los resultados. Por otra parte, el chequeo de los resultados adquiridos en las entrevistas y la revisión documental fue realizado mediante la comparación/contrastación de lo enunciado por los participantes y lo expuesto por la documentación correspondiente a la institución de cada parte mediante la triangulación, que consiste en la “utilización de diferentes métodos para contrastar y corroborar el fenómeno de estudio desde diferentes perspectivas.” (Luengo, 2020. p. 3). Los medios empleados con el fin de encontrar similitudes y convergencias en cuanto a la temática abordada fueron las entrevistas y la revisión de documentos oficiales institucionales.

Finalmente, se escogieron dos criterios de rigor establecidos por Fernández, Hernández y Baptista (2014) con el propósito de aseverar la autenticidad de los resultados de la presente investigación:

1. Credibilidad: El criterio de credibilidad se cumple al haber alcanzado un equilibrio entre la objetividad y la emocionalidad de la temática al liberarse de sesgos mediante los procesos de triangulación y reflexibilidad que permitieron reducir la subjetividad en las interpretaciones de los datos recolectados. Asimismo, la investigación se cierce a la corroboración estructural, la que se define como “Proceso mediante el cual varias partes de los datos se “soportan conceptualmente” entre sí” (Fernández et al., 2014. p. 456) al establecer conexiones entre las categorías y subcategorías desarrolladas que se justifican en el contenido de las entrevistas y la revisión documental oficial de las escuelas participantes.
2. Confirmabilidad: Este criterio corresponde a la minimización de sesgos y prejuicios investigativos al transparentar los métodos de recolección de datos empleados, los datos obtenidos y el/los métodos de análisis utilizados en el desarrollo de los resultados. Asimismo, las observaciones realizadas por la profesora guía durante el proceso de investigación permitieron la detección y erradicación de subjetividades que interfirieran con el análisis de información.

De la misma manera, se utilizó el criterio de transparencia y contextualidad de Krause (1995) al explicar el contexto y características de las escuelas de cada participante y la forma en la cual se desarrollaron los resultados. Lo anterior se cumplió tras investigar sobre cada institución utilizando fuentes gubernamentales como fundamento. Por otra parte, al adjuntar la pauta de la entrevista semiestructurada y las transcripciones de las entrevistas realizadas se posibilitó el análisis detallado de los elementos que derivaron a los resultados y conclusiones de la investigación.

## Descripción de los participantes

Conforme a lo convenido con los encargados de convivencia escolar de ambos establecimientos educacionales, se preservará el anonimato de los participantes como Encargado 1 y Encargado 2, los actores mencionados durante la entrevista<sup>6</sup> y los nombres de los establecimientos involucrados para únicamente proporcionar antecedentes e información complementaria a lo expuesto en las entrevistas y documentos internos correspondientes. Los establecimientos educacionales serán identificados como Caso 1: Escuela A y Caso 2: Escuela B durante todo el proceso de análisis de datos y resultados.

### Caso 1: Escuela A

El primer caso corresponde a un liceo de carácter público sostenido por la Ilustre Municipalidad de Penco, ubicado en esta comuna, en la Región del Biobío, Chile. El liceo atiende estudiantes de Primero a Cuarto año de enseñanza media en las modalidades científico-humanista y técnico profesional, impartiendo las carreras de acuicultura, gastronomía y operaciones portuarias. Igualmente, dispone de educación para jóvenes y adultas/os en horario vespertino, abordando los niveles de séptimo básico a cuarto medio. La instalación es laica y mixta, cuenta con 748 estudiantes matriculadas/os y un promedio de 23 estudiantes por curso, los cuales se dividen en 5 cursos en los niveles de primero y segundo medio y en 6 cursos en los grados de tercero y cuarto medio. De la misma forma, cuenta con aproximadamente 48 docentes que atienden las 4 modalidades educativas que se imparten en el liceo, científico-humanista, técnico profesional y educación básica y media para adultos, y con la asistencia del equipo de apoyo al aprendizaje: psicopedagogas/os, psicólogas/os, orientadora/or, trabajadores sociales y profesoras/es de educación especial diferencial. Al ser una institución pública, tanto la matrícula como el copago del

---

<sup>6</sup> Las transcripciones completas de las entrevistas han sido adjuntadas al final del seminario de investigación como Anexos. Se plantea en este orden para no entorpecer el análisis profundo de la información destacada en cada una de las entrevistas.

establecimiento no tienen costo y, de acuerdo a su Plan de gestión de convivencia escolar interno, su I.V.E es de 95%.

A su vez, el Liceo cuenta con convenios de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y del Programa de Integración Escolar (PIE) y con apoyo profesional del Hospital de Lirquén en materia de sexualidad e identidad de género.

El proceso de admisión al establecimiento se desarrolla de forma centralizada mediante la postulación de las/os estudiantes, a través de la plataforma electrónica del Sistema de Admisión Escolar (SAE) del Ministerio de Educación. No se exigen requisitos de rendimiento académico ni entrevistas con directivos a menos que sean solicitadas por las/os mismas/os alumnas/os y/o apoderadas/os. Sin embargo, existe prioridad de ingreso a las/os estudiantes con hermana/os en el establecimiento, para exalumnas/os e hija/os de docentes y funcionarias/os, siendo el curso de ingreso principal el primer año de enseñanza media. En lo que respecta a rendimiento académico y desempeño, el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (2020)<sup>7</sup> ha clasificado al liceo dentro del rango medio-bajo, nivel que “agrupa establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado, considerando siempre el contexto social de los estudiantes del establecimiento.” (Ayuda MINEDUC, 2022).

En relación a la inclusión por identidad de género, el liceo hoy con cuatro estudiantes transgénero masculinos al interior de sus dependencias. El proceso de gestión en torno a esta temática surgió tras la transición de un alumno de identidad masculina, actualmente egresado, cuando este cursaba Primer año de enseñanza media. Ante este hecho, el equipo directivo y de convivencia escolar dictaminaron la actualización del manual de convivencia y el uso de nombre social en el libro de clases. Con el fin de analizar los procesos de administración inclusiva, tanto prácticos como oficializados internamente, se realizó una entrevista al encargado de convivencia

---

<sup>7</sup> “El Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de Excelencia (SNED), cuyo objetivo consiste en un beneficio económico, (denominado “Subvención por Desempeño de Excelencia” fue creado por Ley 19.410, art. Nro. 15 en el año 1995 entrando en ejecución el año 1996)”. (SNED, 2022).

escolar del liceo y se examinaron dos documentos oficiales: El PEI del año 2018 y el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar 2021

## **Caso 2: Escuela B**

El segundo establecimiento seleccionado corresponde a un Colegio público perteneciente al Sistema Local de Educación Pública Andalien Sur, ubicado en la comuna de Concepción, Región del Biobío, Chile. Esta institución, laica y mixta, imparte los niveles desde la enseñanza pre básica hasta cuarto medio en modalidad científico-humanista y cuenta con aproximadamente 1060 alumnas/os matriculadas/os y un promedio de 38 alumnas/os distribuidas/os en 31 cursos. Por añadidura, dispone de una/un docente por cada 12 alumnas/os y una/un asistente de la educación por cada 20 estudiantes, seguido de equipos de apoyo al aprendizaje comprendidos por psicóloga/o, orientadora/or, trabajadora/or social, fonoaudióloga/o, profesoras/es de educación especial diferencial y reforzamiento en materias específicas.

El establecimiento posee una cifra de 88% en el *Índice de Vulnerabilidad Escolar -IVE-* (Junaeb, 2021) y su matrícula y copago carecen de costo por ser parte de un servicio público de educación. Cuenta, de igual forma, con convenios de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y del Programa de Inclusión Escolar (PIE), además del apoyo de la Escuela de Enfermería y de la Escuela de Obstetricia de la Universidad San Sebastián en consultorías de sexualidad y salud mental.

El proceso de postulación y admisión al establecimiento no contempla requisitos académicos ni entrevistas y se desarrolla de manera centralizada en la página web del Sistema de Admisión Escolar (SAE) en sus fechas correspondientes. Existe prioridad de ingreso para las/os estudiantes con hermanas/os estudiando en la institución, para ex alumnas/os y para hijas/os de funcionarias/os y docentes. En cuanto al desempeño vigente y académico, ambos niveles básico y medio se encuentran en el rango

medio-bajo según el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (2021) considerado debajo del promedio previsto por el Ministerio de Educación.

En temática de inclusión e identidad de género, el colegio cuenta actualmente con tres estudiantes transgénero masculinos cursando enseñanza media en sus dependencias. El proceso de gestión e inclusión se llevó a cabo por el equipo de convivencia escolar en conjunto con las circulares y normativas de identidad de género que surgieron en la época en que uno de los estudiantes solicitó el cambio de nombre en el libro de clases y uso de uniforme asociado al género masculino ante los equipos directivos. El entrevistado de este caso fue el encargado de convivencia escolar, quien trabaja paralelamente como psicólogo en la institución educativa. La entrevista se llevó a cabo con el objetivo de comprender y analizar los procedimientos y medidas de gestión inclusiva de alumnas/os transgénero y, de modo paralelo, se realizó la revisión documental del PEI de 2019 y del Reglamento de convivencia escolar de 2019.

## Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de las entrevistas semiestructuradas a los encargados 1 y 2 de convivencia escolar, la revisión de proyectos educativos institucionales y manuales de convivencia escolar de las escuelas públicas A y B. Para ello, se dividió el contenido de entrevistas y examinación documental en 5 dimensiones, para finalmente realizar un resumen comparativo entre ambas instituciones.

### Dimensiones del análisis de datos e información

El desarrollo y la posterior aplicación de los instrumentos seleccionados (entrevista semiestructurada y revisión documental) permitieron la división de su contenido en 5 categorías de análisis, las cuales se dividieron paralelamente en subcategorías con el fin de organizar adecuadamente los resultados de la investigación. Conforme a lo relatado por los encargados de convivencia escolar y los documentos oficiales, las 5 dimensiones obtenidas en las escuelas A y B fueron las siguientes:

1. Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género.<sup>8</sup>
2. Comunidad educativa e inclusión escolar.
3. Desafíos (Parentini, 2020, p. 41).
4. Actores (Parentini, 2020, p. 41).
5. Motivaciones.

---

<sup>8</sup> Las dimensiones N° 1, N° 3 y N° 4 fueron adaptadas de los apartados presentados por Parentini en su investigación (2020). Específicamente, se tomó como referencia las “Estrategias” para crear “Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género”. Por otra parte, se utilizaron otras categorías como desafíos y actores en las dimensiones 3 y 4 del presente documento.

La primera categoría “Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género” se relaciona con los procesos de ejecución de políticas inclusivas con alumnas/os transgénero al interior del establecimiento. Esto incluye la actualización de sus documentos internos en relación a la materia, las medidas que se consideran al momento de recibir la matrícula de un estudiante transgénero, las funciones que desempeña la Unidad de convivencia escolar y las posibles fiscalizaciones por parte de la Superintendencia de Educación u otros agentes ministeriales. Considerando lo anterior, se determinaron las siguientes subdivisiones del tópico:

- Modificación de documentos oficiales en pos de la inclusión de estudiantes transgénero y su fiscalización considerando programas de inclusión LGBTQ+ del Ministerio de Educación, la resolución 812 y leyes 21.120 y 20.609
- Encargadas/os de la redacción e implementación de documentos de convivencia escolar y sus roles en el plan de acción de los mismos
- Instancias de críticas, sugerencias y retroalimentación de la temática en la documentación oficial
- Capacitación de equipos directivos, personal docente y otros actores
- Medidas ejecutadas al momento de recibir a una/un estudiante transgénero al interior del establecimiento

La dimensión “Comunidad educativa e inclusión escolar” se refiere al aspecto práctico y humano de la inclusión escolar por identidad de género. Lo anterior alude al apoyo de la institución a estudiantes transgénero y sus familias, así como también la relación y tratos hacia estas/os alumnas/os por parte de equipos directivos, docentes, funcionarias/os y compañeras/os de clase. Con el objetivo de desarrollar este apartado, las subdivisiones seleccionadas fueron las siguientes:

- Soporte emocional, apoyo y seguimiento de las necesidades de las/os estudiantes transgénero y sus apoderadas/os.
- Relación y tratos de equipos directivos y de convivencia escolar hacia estudiantes transgénero.

- Relación y tratos del cuerpo docente y funcionaria/os de la educación hacia estudiantes transgénero.
- Inclusión transgénero en el aula y tratos entre compañeras/os de clase.

En cuanto a los “Desafíos” estos aluden a los obstáculos y/o dificultades que han afrontado ambos colegios a lo largo de su servicio a la comunidad estudiantil en torno a la aceptación y administración por parte de otras/os miembros de la comunidad educativa que contemple la inclusividad de alumnas/os transgénero. Por consiguiente, esta área fue subdividida en las categorías:

- Desafío superado.
- Desafíos actuales y futuros.

La cuarta categoría de “Actores” apunta las/os miembros de la comunidad educativa considerados relevantes en la administración, implementación y educación de la inclusión por identidad de género en ambas dependencias educacionales, así como también sus principales beneficiarias/os y quiénes han influenciado de manera positiva o negativa en este proceso. La subdivisión de esta dimensión corresponde a:

- Actores relevantes en el proceso de gestión.
- Actores relevantes en el trato a estudiantes transgénero.

En último término, la categoría de “Motivaciones” corresponde a todo estímulo que impulse a ambos establecimientos a implementar las acciones pertinentes para conseguir el desarrollo de la inclusión de estudiantes transgénero en el recinto, ya sean las/os mismas/os actrices/actores de la comunidad educativa o los valores integrales como el respeto y la aceptación a la diversidad. Para ello, se ha subdividido esta área en las categorías de:

- Motivaciones que llevan a los establecimientos a implementar normativas inclusivas en temas de identidad de género
- Elementos importantes para progresar con las prácticas inclusivas.

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos del análisis de información recolectada gracias a los encargados de convivencia escolar de ambos liceos A y B y su correspondiente revisión documental. Con el fin de maximizar las respuestas a las categorías y subcategorías planteadas anteriormente, se llevará a cabo un análisis narrativo de los tópicos poco profundizados, acompañado de citas textuales declaradas en las entrevistas y extractos documentales de los Manuales de convivencia escolar y Proyectos educativos Institucionales, para finalmente realizar un contraste que exponga similitudes y diferencias entre ambas escuelas en torno a una misma temática.

## **Resultados Caso 1: Escuela A**

### **Descripción de las dimensiones del Caso 1: Escuela A**

#### **Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género**

#### **Modificación de documentos oficiales en pos de la inclusión de estudiantes transgénero y su fiscalización considerando Programas de inclusión LGBTQ+ del MINEDUC, la resolución 812 y leyes 21.120 y 20.609:**

Inicialmente, es relevante mencionar que el PEI del establecimiento no ha tenido mayores modificaciones desde 2018 y que este sólo nombra a la diversidad de manera generalizada mientras que, por el contrario, el Plan de gestión de la convivencia escolar ha sido modificado en diversas oportunidades los últimos años.

Por otro lado, una de las primeras gestiones realizadas en el establecimiento en relación a la temática fue la interiorización de las normas de inclusión transgénero existentes en la ley chilena en conjunto al equipo de convivencia escolar y la dupla psicosocial, conformado por el encargado de convivencia escolar, inspectora general,

orientadora, orientadora general, psicólogas y trabajadores sociales. El equipo tomó conocimiento de las leyes N° 21.120 (2018) y N° 20.609 (2012) y las utilizó como referente en la renovación de su plan de gestión de convivencia en los apartados de “fomentar la prevención de conductas de riesgo que favorezca el autocuidado de las/os estudiantes”; específicamente mediante charlas de sexualidad y género; y en “fortalecer el desarrollo socioemocional y valórico de las/os estudiantes en concordancia con el PEI favoreciendo la convivencia escolar”. El entrevistado igualmente señala que anualmente se hace revisión del plan de gestión junto a otra/os directivas/os internas/os del liceo, profesoras/es jefe y centros de padres y alumnas/os, con el fin de modificar y actualizar los protocolos de convivencia y resguardo a la integridad estudiantil. De la misma forma, explica que se encuentra trabajando actualmente en tales modificaciones:

En eso me encuentro trabajando ahora. Estoy ordenando todo lo de esta carpeta donde tenemos distintos protocolos para abordar situaciones de consumo de drogas, sobre detección de agresiones sexuales, *bullying* y acoso, vulneración de derechos de estudiantes. Entre estos protocolos está el de identidad de género, el número 6. Entonces nosotros tenemos todo abordado para respaldar a nuestros estudiantes. Y si bien esta área tiene que ver con toda la comunidad educativa, principalmente nosotros estamos para resguardar la integridad de los estudiantes, el cual es nuestro primer foco como convivencia escolar. Después el resto de la comunidad educativa. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

Sobre la resolución 812 de la Superintendencia de Educación (2021) del respeto a la identidad de género y nombre social de estudiantado transgénero en forma autónoma a sus apoderadas/os, esta se ha implementado en el establecimiento desde hace 4 años atrás, cuando tuvieron el primer caso de un alumno transgénero. El entrevistado señala que se encarga de que en el libro de clases se utilice únicamente el nombre solicitado previamente por el estudiante:

Nosotros los listados de cursos los tenemos con los nombres sociales. En un principio teníamos los nombres de los estudiantes aquí en la lista, por ejemplo, Sofía y entre paréntesis Nelson. Ahora ese ejercicio no corre. No dejamos nada entre paréntesis, sino que se deja solamente su nombre social. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

Asimismo, actualmente se respeta el principio de confidencialidad acorde al artículo 2 de la *Ley N° 19.628* sobre la protección de la vida privada (1999) y a la documentación sensible que implique la presencia del género asignado al nacer del estudiante y el nombre registrado en su certificación oficial:

Lo legal, los documentos todavía siguen saliendo con el nombre que tienen en el registro civil, como por ejemplo, los certificados de nacimiento. Pero nosotros también hemos entregado documentación con el nombre social, a pesar de que en otros certificados sigan saliendo con el nombre del registro civil. Aquí estoy cambiando porque estas listas las envía el SIGE, un sistema de admisión escolar y yo ya estoy poniendo su nombre social para que cuando se hagan las listas de curso, la encargada de estadísticas me saque el nombre documental y deje su nombre social. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

Sin embargo, se declaró que no se han revisado con detenimiento los programas de inclusión LGBTQ+ del Ministerio de Educación, que principalmente se trabaja con los aspectos legales y emocionales del tema. “No he revisado los programas con respecto a los estudiantes trans porque en realidad nosotros al estudiante lo conocemos y tratamos de que pase aquí lo más normal posible” (p. 140).

Por otra parte, se destaca que el encargado señaló que no se ha llevado a cabo una fiscalización por parte de instituciones ministeriales sobre el cumplimiento de estas normativas de identidad de género y que tampoco se ha tocado el tema durante las inspecciones de la Superintendencia de Educación.

### **Encargadas/os de la redacción e implementación de documentos de convivencia escolar y sus roles en el plan de acción de los mismos**

El equipo de Convivencia Escolar es el encargado de la redacción de estas normativas de convivencia y reglamentos internos, igualmente revisan todos los puntos y objetivos en relación al proceso de inclusión escolar de estudiantes transgénero y demás áreas. Una vez finalizados, se entregan a Inspectoría General y en conjunto se encargan de traspasar la información descrita al resto de la comunidad educativa a través de Consejos Generales. El cumplimiento de estos protocolos es responsabilidad tanto de equipos directivos, de convivencia, inspectoría general y equipo docente. Según lo planteado en su Plan de gestión de la convivencia escolar, lo anterior es monitoreado mediante conversaciones y entrevistas con las/os estudiantes y a través de encuestas para docentes que identifiquen temáticas a desarrollar y su rendimiento en las ya establecidas.

### **Instancias de críticas, sugerencias y retroalimentación de la temática en la documentación oficial**

Todos los equipos directivos y docentes cuentan con jornadas de trabajo y consejos generales en los que se revisan y discuten los reglamentos internos de la institución y se dan las instancias para comentar o criticar los cambios que se están realizando en los protocolos inclusivos con la identidad de género.

### **Capacitación de equipos directivos, personal docente y otros actores**

De acuerdo con lo indicado por el participante, equipos directivos y profesoras/es han tenido oportunidades de capacitación sobre identidad de género y adolescencia transgénero con profesionales especializadas/os en el área:

Se ha trabajado a través de charlas expositivas y con consejo de profesores. Nosotros hemos trabajado con el hospital de Lirquén y el hospital Higuera. Como hemos tenido estudiantes que se han encontrado con este proceso de cambios, tratamientos hormonales, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con el proceso médico, desde el hospital nos han hecho charlas. Eso es importante, ya que ahí hay una mirada externa de otros profesionales como la psicóloga y matrona del hospital Higuera quienes nos hicieron una capacitación del tema el año pasado a los profesores y a asistentes de la educación. (Encargado 1, Comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

Así como se han realizado capacitaciones referentes a salud, emocionalidad e identidad transgénero, desde convivencia escolar se ha desarrollado un plan de instrucción sobre el marco legal de respeto a la identidad de género (Ley N° 21.120, 2018) y no discriminación arbitraria (Ley N° 20.609, 2012), con el fin de instruir a sus equipos en las prácticas legales en las que se basaron sus planes de acción internos: “Lo legal generalmente lo trabajamos desde convivencia escolar porque en cierta medida es como un público donde es más fácil sacar la información y hacer una presentación” (p. 140).

En cuanto a la educación del alumnado en atención al tópico de inclusión transgénero, esta es desarrollada por la psicóloga de la Unidad de convivencia escolar quien, mediante charlas dirigidas a todos los niveles educativos, informa a las/os estudiantes sobre la identidad de género, qué es ser transgénero y el uso del nombre social.

El entrevistado sostiene que estos actos informativos no se realizan específicamente en los cursos donde asisten alumnas/os transgénero, ya que esto podría causar la estigmatización de las/os estudiantes:

Todas las charlas que se hacen a través de la unidad de orientación son en forma general, por lo tanto, nunca lo hemos abordado así (de forma particular). Si hemos abordado en los cursos específicos situaciones disciplinarias, pero el

tema trans en un curso específico donde hay un estudiante trans, no. Creo, en mi opinión personal, que no corresponde estigmatizar a un estudiante que está inserto en el grupo. (Encargado 1, Comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

De la misma manera, el entrevistado señala que el haber realizado un diplomado en convivencia escolar le ha permitido actualizarse en normativas y protocolos de inclusión transgénero y el cómo aplicarlos en la elaboración de planes de gestión inclusivos con la diversidad.

### **Medidas ejecutadas al momento de recibir a una/un estudiante transgénero al interior del establecimiento**

En primer lugar, el encargado de convivencia escolar conversa con la/el estudiante transgénero, a quien se le pregunta por su nombre social con el fin de registrarlo en la lista enviada por el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) y en el libro de clases correspondiente a su curso. Convivencia escolar trabaja paralelamente con las/os profesora/os durante consejos generales con el fin de informarles del/de la alumna/o, su situación y nombre social para así evitar cualquier tipo de discriminación arbitraria. En cuanto a la infraestructura, el liceo no cuenta con baños particulares mixtos y se le informa al estudiante que tiene autorización de utilizar el baño de su preferencia. Debido a lo anterior, se le informa la situación a Inspectoría general para evitar malos entendidos que puedan dar origen a prácticas contrarias a un plan de acción inclusivo, o, en casos en que la/el alumna/o decida utilizar el baño en horarios extraordinarios. No se requiere citación a la/al apoderada/o para llevar a cabo los protocolos mencionados anteriormente; no obstante, el equipo de convivencia escolar los cita para así orientarlas/os en sus procedimientos internos de trabajo inclusivo. De los casos documentados, ha existido una reacción positiva ante el proceso de transición de sus pupilas/os, por lo que el establecimiento ha mantenido el contacto con estas/os y les ha entregado el apoyo psicosocial y la información pertinente: “También empezamos a trabajar con las familias, sobre todo luego de que

una apoderada manifestó preocupación por “Hilda” quien su nombre social era Joaquín. Se le explicó por qué el nombre de su hijo era Joaquín, no Hilda” (p. 136).

## **Comunidad educativa e inclusión escolar transgénero**

### **Soporte emocional, apoyo y seguimiento de las necesidades de las/os estudiantes transgénero y sus apoderadas/os**

Dentro de los planes de acción en materia inclusiva, la institución introduce al estudiante transgénero en las redes de apoyo y contención emocional ejercidas por el equipo de convivencia escolar. Las/os alumnas/os tienen libre acceso a conversar con las orientadoras, psicólogas o encargado de convivencia quienes implementarán los protocolos de apoyo psicosocial pertinentes a cada caso. Lo anterior es descrito considerando al alumnado de forma general y no sólo a estudiantes transgénero en su plan de gestión de la convivencia escolar, específicamente en las secciones “Diagnósticos y prioridades a intervenir” y en “Fortalecer los canales de comunicación y el traspaso de la información con los distintos estamentos de la comunidad escolar, para favorecer los procesos de acompañamiento a las/os distintas/os miembros de la comunidad educativa” de los objetivos específicos. El primero señala que las acciones de contención y derivación efectiva de situaciones críticas se consideran intervenciones esenciales para estudiantes, apoderadas/os y docentes según la información recaudada por las encuestas de convivencia escolar y resguardo emocional.

El segundo apartado indica los procedimientos de acompañamiento en el aula por parte del equipo de convivencia escolar. Cada integrante del equipo es designado con cuatro cursos de diferentes niveles con el objetivo de intervenir y apoyar a las/os estudiantes en las diferentes necesidades o problemáticas emocionales, familiares o académicas que se presenten. Para ello, se registra la información de contacto de las/os alumnas/os y sus apoderadas/os y se realizan reuniones con profesoras/es jefe, a fin de discutir los seguimientos de cada curso mediante entrevistas individuales,

llamadas telefónicas o intervención de organismos estatales que velen por el bienestar de los (as) menores de edad.

El participante afirma que estas medidas de soporte emocional se llevan a cabo con todo el estudiantado incluyendo alumnas/os transgénero. Igualmente asegura que dentro del establecimiento no se han registrado situaciones de discriminación o *bullying* transfóbico, por lo que nunca ha sido requerido realizar acompañamiento por tal caso. No obstante, a lo anterior, el liceo cuenta con protocolos antidiscriminación y tiene conocimiento de los procedimientos legales y de sostén psicológico/emocional que deben llevarse a cabo según la gravedad de los hechos:

La verdad nosotros afortunadamente no hemos tenido este tipo de conflicto categorizado como *bullying* transfóbico. En una ocasión dio la casualidad de que hubo agresión de un compañero hacia otro, pero el agresor no sabía que el agredido era transgénero, por lo tanto, su motivación no fue por la identidad del agredido. El agresor era violento y venía con antecedentes desde la enseñanza básica, pero luego de esta situación puntual él tuvo un cambio de actitud. Reitero aquí no ha habido situaciones que como convivencia escolar tengamos que abordarlos como *bullying* transfóbico, pero si se diese seguiríamos los protocolos necesarios. (Encargado 1, Comunicación personal, 24 de febrero 2022).

Por último, las necesidades de apoderadas/os son intervenidas por la orientadora familiar y el equipo de convivencia escolar. El objetivo específico del plan de gestión “Fortalecer el rol parental de las/os apoderadas/os y adultas/os responsables de las/os estudiantes, para apoyar su proceso académico” plantea la orientación de padres y apoderadas/os en temáticas solicitadas como un punto clave de la gestión de bienestar familiar. El entrevistado agrega que se trabaja desde orientación con la escuela para padres, donde se desarrollan los temas de adolescencia transgénero y la labor con la diversidad a nivel institucional: “se ha hecho hincapié en este tema (estudiantes transgénero) en las escuelas para padres y talleres, hablando de cómo trabaja la diversidad dentro del establecimiento” (p. 136).

### **Relación y tratos de equipos directivos y de convivencia escolar hacia estudiantes transgénero:**

A juicio del encargado de convivencia escolar, como equipo el estar abiertos a nuevas experiencias les ha permitido generar lazos de confianza, tranquilidad y apoyo para con las/os alumnas/os transgénero que asisten a la institución:

Tratamos de que sea como un estudiante más porque en realidad no encuentro que sea tema. Cuando converso con ellos les digo 'este es nuestro liceo, nosotros trabajamos así, tus compañeros, tú los conoces, tus profesores. Si tienes algún inconveniente acércate a conversar con nosotros. (Encargado 1, Comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

El bienestar estudiantil es el eje principal de la documentación oficial interna y la ejecución de la misma. Asimismo, el participante sostiene que estas instancias de conversación han sido esenciales al permitir a las/os escolares expresarse en cuanto a la aplicación de los protocolos de acción inclusiva transgénero y, así, asegurar que la/el alumna/o sea percibido como “un estudiante más de su grupo” (p. 140).

El trato por parte de otros directivos como la Unidad técnica directiva, Coordinación académica e Inspectoría general es respetuoso con la identidad del alumnado y el uso de su nombre social. Asimismo, se da cumplimiento a la preferencia de las/os estudiantes transgénero en el uso de baños y vestuario. El establecimiento no solicita la utilización del uniforme escolar obligatorio debido a los altos índices de vulnerabilidad de sus matriculados. Es así que las/os estudiantes que se identifiquen con un género diferente al asignado al nacer, al igual que el resto del estudiantado, pueden hacer uso de su propia ropa de calle o del buzo institucional entregado por el liceo de manera anual.

### **Relación y tratos del cuerpo docente y funcionarias/os de la educación hacia estudiantes transgénero:**

Desde que se presentó el primer caso de un escolar transgénero en la institución hace 4 años atrás, la relación y el trato docente ha evolucionado de manera positiva. De acuerdo con el entrevistado y, contrario a lo establecido en el proyecto educativo del liceo, inicialmente los maestros más antiguos tendían a no respetar el nombre social señalado por el alumno. La misión documentada oficialmente expresa la importancia de “Crear las instancias para que los alumnos(as) desarrollen sus competencias y capacidades, respetando de manera amplia la diversidad de que son portadores”, lo cual incluye el respeto a la identidad de género de sus estudiantes. Gracias al trabajo de la Unidad de convivencia escolar y el apoyo externo de profesionales de la salud, actualmente todo el cuerpo docente y funcionarias/os de la educación hacen utilización del nombre social registrado en el libro de clases. Por otra parte, la contratación de profesoras/es jóvenes ha afectado eficazmente en el proceso de inclusión transgénero debido a la mentalidad no prejuiciosa de estas/os, quienes respetan la identidad y nombre de las/os escolares y aseguran un trato respetuoso y uniforme para todo el grupo curso: “Hoy en día hemos tenido renovación de profesores, porque se han ido jubilando y han llegado profesores más jóvenes que ya vienen en cierta medida con un chip distinto. Eso nos ha facilitado y ayudado.” (p. 135).

### **Inclusión transgénero en el aula y tratos entre compañeros de clase:**

El equipo de convivencia escolar en conjunto con otras/os directivas/os y profesoras/es han priorizado el trato igualitario hacia la diversidad de estudiantes en el aula y así velar por el bienestar emocional de las/os alumna/os, esto incluye a las/os no cisgénero:

Nos preocupamos de que el estudiante esté bien, si tiene algún problema venga y nos cuente y que sea uno más de todos, no hay una diferenciación de tal manera que se sienta observado. Por ejemplo, este chico que está en cuarto medio para todos es un estudiante más.

En relación al vínculo entre las/os escolares transgénero y sus cursos, el entrevistado señala que la inclusión entre pares se ha desarrollado de modo adecuada y que regularmente estos cursos han permanecido juntos desde su enseñanza básica en otras escuelas de Penco. En consecuencia, el grupo ha velado por la comodidad de sus compañeras/os y ha respetado el proceso de transición y uso de nombre social de las/os mismas/os, haciéndoles parte de la comunidad sin diferenciación por su identidad de género. Este comportamiento se encuentra descrito en el perfil del estudiante en el PEI del establecimiento que señala “Valorarse como persona, practicando sus deberes y derechos, aceptando la diversidad, mejorando significativamente su autoestima.” como una de las prácticas sustanciales de su alumnado y de su sello como institución. Asimismo, el encargado de convivencia escolar hace hincapié en la aceptación de los cursos a sus compañeras/os transgénero pese a la estigmatización existente a clases sociales más vulnerables, que tienden a ser vistas como menos inclusivas en materia LGBTQ+:

Los chicos han apoyado a sus compañeros, han sido respetuosos a pesar de que uno pueda pensar que no es así por su índice de vulnerabilidad de 95,4%, son bastante vulnerables, vienen de distintos estratos sociales, de familias conformadas de distinta forma. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

## **Desafíos**

### **Desafío superado**

Con respecto a desafíos superados, el entrevistado indicó que lo complejo en este ámbito fue trabajar las normativas de inclusión e identidad de género ante la comunidad educativa, los cuales fueron agrupados como ‘las/os adultas/os’ para distinguirlos de las/os estudiantes, excluyendo en este grupo a profesoras/es y apoderadas/os. En palabras del participante, antes de comenzar la entrevista oficialmente, nos adelantaba que “nos costó mucho con la comunidad educativa, con

los adultos más que con los docentes” (p. 134). Luego de ser testigos de esto, se determinó por parte de las/os encargadas/os de convivencia escolar qué materiales sobre inclusión implementar para poder generar un cambio, por esto agregó que se priorizó “(...) poder entregarles esta información, que ellos mismos la asimilaran, porque estamos en otros tiempos, que hemos ido avanzando en la sociedad, no solamente a diario aquí, sino también a nivel global” (p. 141).

En el transcurso de adecuaciones y cambios afirma que estos fueron posibilitados gracias a “la visión que tienen los nuevos docentes” (p. 134). Este proceso fue agilizado, ya que contaron con la jubilación de profesoras/es antiguas/os y adhesión de “profesores más jóvenes que ya vienen en cierta medida con un chip distinto. Eso nos ha facilitado y ayudado” (p. 135).

Finalmente, para conocer más detalles de lo ocurrido con las/os adultas/os, se le consultó si la actitud por parte de la comunidad educativa había sido reacia, a lo que el encargado respondió que este no fue el caso en general. Para ilustrar de mejor manera, las palabras de un par de profesoras/es fueron ““esto me incomoda, pero cómo si esto no es así, antes en los colegios no se permitía eso, antes se sancionaba y a veces se formaba un escándalo”” (p. 141).

### **Desafíos actuales y futuros**

Por más que este tema se haya trabajado recientemente no está resuelto del todo con cada miembro de la unidad educativa, pues el informante hace mención de ejemplos que actualmente son comunes de presenciar, cómo “dos jóvenes de la mano, dos niñas de la mano, abrazados” e inmediatamente luego de esto agrega: “Hay gente que todavía no lo acepta” (p. 141). Por esto, es considerado un desafío actual, sobre todo ante el regreso a clases presenciales postpandemia.

Otro ámbito considerado un desafío es evitar estigmatizar a la/el alumna/o en cuestión. En este sentido, el entrevistado indicó: “Creo el desafío en mi opinión personal, que no corresponde estigmatizar a un estudiante que está inserto en el grupo” (p. 141). Es por esto que las intervenciones se hacen de forma generalizada

para evitar indicar a alumnas/os transgénero en particular y que este sienta seguridad dentro del colegio.

Como último desafío a considerar son las demostraciones afectivas desmedidas. Es bien sabido que en la adolescencia se presencian situaciones como estas dentro de las dependencias educativas, y seguirán siendo restringidas. Es por esto que el entrevistado indica que:

(...) cuando los veo ahí con expresiones de amor muy afectivas les digo “chiquillos esto está bien, es respetable, tanto para los alumnos homosexuales como los chicos, los pololos entre otros, les digo que no se ve bien adentro del liceo, que lo guarden para otro momento. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

## **Actores**

### **Actores relevantes en el proceso de gestión**

Como representante de las/os encargadas/os de convivencia escolar dentro de la escuela A, el entrevistado dio a conocer que las/os miembros de la comunidad educativa más relevantes son las/os estudiantes. De acuerdo a su percepción, el apoyo que se ha generado entre las/os pares ha sido de vital importancia para el avance óptimo de la convivencia escolar en vías de desarrollar reglamentos internos que oficialmente indiquen los derechos que deben ser respetados por toda la comunidad estudiantil para con las/os alumnas/os identificados como transgéneros durante su asistencia como alumnas/os regulares. En sus palabras indica que ellas/os:

También sienten que sus compañeros son uno más nomás y están mucho más acostumbrados, conocen su nombre social, lo vienen conociendo de antes y cuando hay una situación de cambio en el camino, que está en vías de buscar su identidad, los chicos han apoyado a sus compañeros. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

## **Actores relevantes en el trato con estudiantes transgénero**

Se identifica como actores relevantes a la Unidad de orientación la cual capacita y orienta de forma general sobre a la asistencia de alumnas/os transgénero, en vez de señalar al estudiante de manera individual. Esto evita que se vuelvan focos de atención, beneficiando directamente el ambiente escolar para las/os alumnas/os transgénero:

No hacemos una charla tampoco en el curso en particular (...), todas las charlas que se hacen a través de la unidad de orientación, son en forma general, por lo tanto, nunca lo hemos abordado así. Si hemos abordado en los cursos específicos situaciones disciplinarias, pero el tema trans en un curso específico donde hay un estudiante trans no. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

Además, agregó que destaca su trabajo como encargado de convivencia, pues existe una proximidad con todas/os las/os alumnas/os del establecimiento, desde su intervención al momento de entrevistar a las/os alumnas/os en proceso de matrículas hasta la realización de visitas domiciliarias a las/os estudiantes. Es por esto que menciona “afortunadamente he tenido alta cercanía con los alumnos, por lo tanto, existe harta confianza, cercanía y empatía” (p. 138).

## **Motivaciones**

### **Motivaciones que llevan a los establecimientos a implementar normativas inclusivas en temas de identidad de género**

El participante cataloga el establecimiento como un liceo inclusivo en todas las áreas existentes. Por consiguiente, afirma que el principal impulso y motivación que

las/os impele a generar estos cambios en torno a temáticas de inclusión transgénero, es el respetar a todas las ideologías.

Una de las principales motivaciones al implementar medidas inclusivas es la preocupación por acompañar a las/os jóvenes en sus procesos de cambios, siendo estos aún más relevantes, ya que son experimentados durante la época de vida escolar. Como se mencionó, el establecimiento considera al alumnado como el principal foco de atención y protagonista del proceso educativo.

(...) es relevante, de igual manera mencionar, que otro factor que impulsa las decisiones e implementación de nuevas medidas de inclusión, es la repercusión que los cambios generados a raíz de estas normativas tienen en la comunidad. Esto impactando no solo a niveles de liceo y sus miembros, sino también a otras comunidades educativas locales y, asimismo, a la comuna. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

El participante hace énfasis en el alto nivel de cooperación que existe entre los distintos establecimientos educacionales ubicados en la comuna de Penco, en este particular caso respecto a temáticas de convivencia escolar, así lo señala:

Tenemos una organización que cuenta con una encargada de convivencia escolar comunal de los 16 establecimientos que se encuentran en la comuna de Penco. Y Generalmente estamos trabajando las temáticas y comentando los procesos de investigación que hemos estado haciendo. (Encargado 1, comunicación personal, 24 de febrero de 2022).

El informante deja en claro que prevalece la cooperación por sobre la competencia y, de este modo, hay progresos en el ambiente educacional en el que las/os jóvenes se desenvuelven. Cambios que se ven también reflejados en otros establecimientos y en la comuna, pero por, sobre todo, afirma que los motiva el cambio en la recepción e imagen que la comunidad tiene frente al establecimiento: “Porque lo

que nosotros hacemos aquí está repercutiendo en la comunidad y en las otras comunidades educativas y en la comuna. Hemos cambiado la percepción de nuestro liceo con respecto a la comunidad” (p. 143).

### **Elementos importantes para progresar con las prácticas inclusivas**

El participante considera de vital importancia para el establecimiento el poder otorgar más oportunidades a las/os estudiantes, además, reconoce la labor e importancia del área de convivencia escolar en el progreso de las prácticas inclusivas.

Un aspecto en lo que se hace énfasis durante la entrevista es en la importancia de contar con un espacio físico adecuado que ayude a generar un ambiente grato. Elementos como una oficina para tratar temas de convivencia escolar con las/os alumnas/os y donde conversar directamente con ellas/os, son considerados muy importantes por el establecimiento. En consecuencia, contar con estos espacios es beneficioso al momento de hacer sentir a las/os jóvenes la confianza para dialogar y la convicción de que se tiene la disposición de ayudar y acompañarlas/os. Esta situación genera mayor tranquilidad en la/el estudiante, estado emocional considerado primordial por el participante, para continuar avanzando en términos de inclusión.

## Resultados Caso 2: Escuela B

### Descripción de las dimensiones del Caso 2: Escuela B

#### Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género

#### **Modificación de documentos oficiales en pos de la inclusión de estudiantes transgénero y su fiscalización considerando programas de inclusión LGBTQ+ del MINEDUC, la resolución 812 y leyes 21.120 y 20.609**

De acuerdo a lo planteado por el participante, el recibimiento de estudiantes transgénero en sus dependencias motivó a la actualización de su documentación oficial. Para ello se utilizaron como bases jurídicas las Leyes N° 20.609 (2012) contra la discriminación arbitraria y N° 20.845 (2015) de inclusión escolar, con el principal objetivo de regularizar las medidas empleadas en la consolidación el bienestar de las/os estudiantes, o, en presuntas situaciones de acoso, discriminación o *bullying* transfóbico. Lo anterior se encuentra tipificado en el Reglamento de convivencia escolar institucional en el Título I: Consideraciones generales, artículo 4, que especifica: *“El presente Reglamento sobre Convivencia Escolar tiene como base jurídica los siguientes cuerpos legales:*

- *Ley N°20.845 de junio de 2015, sobre Inclusión Escolar.*
- *Ley N°20.609 de julio de 2012, que establece Medidas contra la Discriminación.*

Sin embargo, el PEI del establecimiento desarrollado en 2019 hace alusión a la diversidad en 5 secciones documentales: Reseña histórica, sellos educativos, visión, misión y valores y competencias específicas, dentro de las cuales 4 corresponden únicamente a la diversidad cultural existente en las instalaciones, sin especificar las dimensiones que constituyen tal amplio término. El último apartado de “Valores y competencias específicas” señala a la tolerancia como uno de los valores fundamentales en los que se cimienta la Comunidad educativa, indicando que:

(...) la aceptación de la diversidad de opinión, social, étnica, cultural y religiosa. Es la capacidad de saber escuchar y aceptar a los demás, valorando las distintas formas de entender y posicionarse en la vida, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de la persona. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

Lo anterior no hace mención explícita a la identidad de género ni alude al alumnado transgénero o LGBTQ+ como integrantes de la diversidad educativa, ante lo cual el entrevistado revela que el proceso de modificación documental se encuentra en constante evaluación acorde a las situaciones que se presenten en el liceo, al respecto argumentó:

Siendo honesto, yo creo que es por las situaciones que se han ido presentando en este y otros temas. Por ejemplo, en el Reglamento de convivencia escolar/reglamento interno igual, se armó un tipo de reglamento, pero después fueron apareciendo comportamientos distintos que había que incluir. Esto es dinámico, no es una cosa rígida ni estructurada que queda determinada (...) Así que a medida que vamos teniendo experiencia, nos vamos adecuando para ir dándole forma, un sentido y el respeto que corresponde a cada una de las vivencias y experiencias de nuestros estudiantes y de la comunidad en general. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

Por otra parte, el encargado de convivencia escolar declara que la Institución educativa continúa utilizando los protocolos descritos en la ordenanza N° 0768 (2017) de la Superintendencia de Educación sobre los derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. No obstante, dicha circular fue reemplazada con el decreto N° 0812 (2021) que garantiza el derecho a la identidad de género de la población infante y joven en el ámbito educacional. El motivo de tal sustitución se debió a la actualización de las políticas de reconocimiento de la identidad del estudiante y el uso de nombre social, la cual dictamina que el alumnado puede requerir la gestión de estos procedimientos desde los 14 años de edad de manera autónoma a sus tutores.

Esto quiere decir que la administración del equipo de convivencia escolar, respecto a registros de género y nombre social, se encuentra desactualizado.

En cuanto a la revisión de programas de inclusión transgénero del Ministerio de Educación, el entrevistado afirmó que domina la gestión de convivencia y orientación de la temática presente en estos, ya que se trabajan durante los consejos de convivencia y capacitación docente por ordenanza del Servicio de Educación Pública al que pertenece el establecimiento, al respecto indica que:

Siempre estamos actualizando eso. Por otro lado, nosotros ya no pertenecemos a la municipalidad desde el año 2020, sino que al Servicio local de Educación Pública de Andalién Sur y están en permanente capacitación con todos los psicólogos y encargados de convivencia, entonces tenemos que transmitir la información al profesorado. Yo participo en eso y después en los consejos, cuento o preparo el mismo tema y se los presento a los profesores. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

Por último, el participante aseguró que durante las fiscalizaciones realizadas por la Superintendencia de Educación se han supervisado los cumplimientos de los reglamentos internos de convivencia escolar y sus normativas de inclusión general, incluyendo la incorporación de estudiantes transgénero y su derecho a una educación no discriminatoria.

### **Encargadas/os de la redacción e implementación de documentos de convivencia escolar y sus roles en el plan de acción de los mismos**

Durante la entrevista se indicó que la redacción, implementación, promoción y evaluación de la documentación oficial y su reglamentación inclusiva está a cargo del Equipo de convivencia escolar, integrado por el director, el encargado de convivencia escolar, quien paralelamente trabaja como psicólogo, Inspectoría general, jefe de UTP

y Coordinadoras/es académicos de enseñanza básica y media con el fin de mantener la integridad estudiantil y un ambiente escolar propicio para la educación. Estos documentos son enviados al consejo de profesoras/es y aprobados posteriormente por la Superintendencia de Educación.

Lo anterior se logra mediante el apoyo e intercesión de las/os alumnas/os, por parte del encargado de convivencia escolar, quien se ocupa del cumplimiento protocolar de la inclusión transgénero en la comunidad a través de sesiones quincenales con el equipo y el cuerpo docente. Se informa a las/os profesoras/es y equipos directivos la situación del estudiante y se cerciora del acatamiento de las acciones aplicadas como institución, tales como el uso de uniforme acorde al género del alumno, el respeto por el nombre social y el uso de baño. Asimismo, el encargado de convivencia escolar tiene la responsabilidad de informar sobre la temática, leyes y los protocolos de intervención en caso de transfobia a toda la comunidad educativa, incluyendo al estudiantado:

(...) hay profesores que no se atreven, les cuesta porque tienen miedo a equivocarse entonces intervengo. Preparo temas que les llevé a los profesores jefes, de la media fundamentalmente, que son sugerencias y ellos los pueden tomar o no para aplicar en los consejos de curso, o los pueden modificar. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

La solicitud de utilización de nombre social igualmente es administrada por el encargado de convivencia escolar en conjunto con alguna/algún miembro/o del Equipo de convivencia, quien documenta el nombre seleccionado por la/el alumno en el libro de clases. Ante esto el entrevistado señala: "(...) yo debiera estar metido en todo eso pero soy el único psicólogo y el encargado de convivencia escolar, entonces hay una persona que me apoya directamente en ese trabajo, que está haciendo la parte más administrativa" (p. 145).

Si bien la intervención informativa y de gestión recae principalmente en el encargado de convivencia escolar, el resto del equipo directivo y profesoras/es tienen la obligación de respetar los planes de acción redactados por el Equipo de convivencia, asistir a las reuniones anuales y quincenales y respetar la identidad de género del alumnado.

### **Instancias de críticas, sugerencias y retroalimentación de la temática en la documentación oficial**

Según el participante, los consejos de gestión otorgan las instancias para analizar las medidas y protocolos elaborados para la inclusión transgénero, presentarlas ante el consejo de profesoras/es y llegar a un consenso. Al respecto señala que: “(...) cuando en el equipo de gestión surge alguna situación que habría que analizar las llevamos al consejo de profesores, ahí se resuelven cosas para mejorar, tomar medidas y sugerir algunas otras cosas” (p. 146).

### **Capacitación de equipos directivos, personal docente y otros actores**

Al interior de la institución no existen instancias de capacitación sobre identidad de género o adolescentes transgénero como tal, sino que el encargado de convivencia escolar es quien utiliza los programas de inclusión LGBTQ+ del Ministerio de Educación, las Leyes N° 20.609 (2012), N°. 20.845 (2015) y la Orden N° 0768 (2017) para informar a profesoras/es, directivos y estudiantes sobre la inclusión transgénero en el establecimiento, durante los consejos anuales de revisión de la documentación interna. Al respecto el participante declara:

Yo lo tengo que presentar en el consejo de profesores y en el consejo escolar (la actualización de protocolos). Presentamos las modificaciones y se llevan a aprobación del consejo de profesores y del consejo escolar, y si es aprobado queda instalado y se informa al servicio local y a la superintendencia

educacional. Entonces, podríamos llamarlo capacitación en el aspecto de presentar las nuevas reformas y modificaciones. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

En lo que respecta a la educación del alumnado sobre la temática transgénero, el encargado de convivencia escolar, en conjunto con profesoras/es jefes, trabajan el tópico de inclusión mediante charlas durante la asignatura de orientación. De la misma manera, cuentan con el apoyo externo de los Departamentos de Obstetricia y Enfermería de la Universidad San Sebastián, los que ofrecen acompañamiento presencial a las/os alumnas/os en las áreas de sexualidad, identidad de género y salud mental. El trabajo con apoderadas/os se realiza únicamente si este lo solicita personalmente con el encargado de convivencia u otros directivos y/o docentes, o si el alumno (a) se encuentra en una situación que vulnere sus derechos.

### **Medidas ejecutadas al momento de recibir a una/un estudiante transgénero al interior del establecimiento**

Al ingresar una/un estudiante transgénero a las dependencias de la Escuela B lo primero que se gestiona como equipo de convivencia escolar es una entrevista para informarle sobre los planes de acción institucionales y los marcos normativos con los que se rigen. Se cita igualmente a la/el apoderada/o o tutora/or a conversar con el equipo de convivencia y se le explican los procedimientos que sigue el colegio para solicitar el uso de nombre social:

Cuando nos llega un alumno trans, (...) inmediatamente tenemos una entrevista con él para darle la bienvenida, para acogerlo e informarle que no es tema para nosotros, que es un alumno más, o una alumna más si fuera trans femenino, contarle cómo es nuestro colegio si es que viene de afuera y citar a los padres/madres y/o apoderadas/os para conversar con ellos. También apoyarlos, acompañarlos e informarles la parte administrativa que tiene que ver con las ordenanzas legales sobre la situación que están viviendo. La ordenanza LGBT y

la normativa 0768 que tiene que ver con el derecho de los niños transgénero. Luego, informamos a UTP, y de ahí, coordinamos una reunión con el profesor jefe del curso. Luego se conversa en términos generales con los profesores del curso para solicitarles que se haga uso de los nombres sociales. Entonces, la normativa dice que los padres deben enviar una carta solicitando al director que su hija/o sea llamado por el nombre social y con eso se normaliza todo. Todos los documentos que hay del colegio van a aparecer con el nombre social que corresponda y se les informa a los profesores para que tengan cuidado al momento de pasar la lista. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

En cuanto a la infraestructura del establecimiento, este cuenta con baños y camarines separados por género y baños individuales para el personal de trabajo. Se le informa al estudiante que el uso de estas dependencias para el alumnado transgénero es recomendado en horario de clases para evitar cualquier acto perjudicial que atente contra su bienestar. Además, se informa a Inspectoría general y las/os docentes de forma individual las circunstancias del escolar y se les indica que consientan el uso del baño del personal durante los horarios de recreo y situaciones de emergencia.

## **Comunidad educativa e inclusión escolar transgénero**

### **Soporte emocional, apoyo y seguimiento de las necesidades de las/os estudiantes transgénero y sus apoderadas/os**

Durante la entrevista no se señalaron protocolos específicos de apoyo emocional para estudiantes transgénero y sus familias. Pese a ello, la comunidad educativa cuenta con medidas contra la vulneración de derechos y acoso escolar, cuyos planes de acción contemplan el acompañamiento psicológico de la/del estudiante afectada/o. Según lo planteado en el reglamento de convivencia escolar, en circunstancias de transgresión de derechos humanos de una/un menor, el equipo de convivencia escolar contendrá emocionalmente a este, resguardando su integridad física y emocional. Seguido a esto: “Se adoptarán medidas psicosociales tales como visita domiciliaria por parte de la Asistente Social y activación de redes externas en busca de satisfacer necesidades presentadas por el estudiante y su familia.” (Artículo 82 Protocolo frente a situaciones de vulneración de derechos de estudiantes).

La Corte Interamericana de Derechos Humanos (2017) asegura que la identidad de género es un aspecto intrínseco y esencial de la identidad de las personas y que su reconocimiento garantiza la protección de los derechos humanos de las personas transgénero. Es debido a lo anterior, que el programa mencionado se aplica en situaciones de transgresión al derecho identitario de una/un estudiante, concediendo la contención y protección emocional necesaria.

De la misma forma, el reglamento de convivencia dictamina que la agresión u hostigamiento reiterativo hacia cualquier integrante de la comunidad educativa es considerado acoso escolar, ante lo cual Convivencia escolar tiene el deber de activar los protocolos correspondientes. Dentro de la categoría de acoso se sitúan las acciones de discriminación arbitraria, descritas en el documento de la siguiente forma: “Discriminar a un integrante de la Comunidad Educativa, ya sea por su condición social, situación económica, religión, pensamiento político o filosófico, ascendencia étnica,

nombre, nacionalidad, orientación sexual, discapacidad, defectos físicos o cualquier otra circunstancia.”<sup>9</sup>

Dentro de los procedimientos ejecutados por el encargado de convivencia ante eventos discriminatorios, se localiza el apoyo psicológico al alumno afectada/o. Asimismo, se cita a las/os apoderadas/os de las/os escolares involucradas/os y se toman las medidas pertinentes en cada caso particular, lo que puede implicar denuncias a Carabineros, Policía de investigaciones o Fiscalía en situaciones de agresión física o amenazas.

En última instancia, es relevante destacar que el reglamento de convivencia escolar del establecimiento posee un apartado de acciones preventivas de salud mental y conductas suicidas, que si bien no es un protocolo propio para alumnas/os transgénero, es implementado en todo el estudiantado general en situaciones de autolesión y trastornos emocionales, facilitando la entrega de primeros auxilios psicológicos, un espacio seguro para el desahogo y derivando al estudiante con profesionales de salud mental del Servicio de Salud. Paralelamente, se elaborará un plan de acompañamiento para la/el escolar afectado y su familia.

### **Relación y tratos de equipos directivos y de convivencia escolar hacia estudiantes transgénero**

Respecto al tipo de relaciones y tratos entre los Equipos directivos y de convivencia escolar con el alumnado transgénero no se hizo mención explícitamente en el transcurso de la entrevista; no obstante, el participante declara que para la comunidad escolar un estudiante transgénero “no es tema” y que, tras informar de su situación al equipo directivo, este respetaba su nombre social, uso de uniforme acorde a su género y la utilización de los baños de preferencia en horarios de clase y de los baños del personal durante el receso escolar.

---

<sup>9</sup> Reglamento de Convivencia Escolar (2019) de la Escuela B.

## **Relación y tratos del cuerpo docente y funcionarias/os de la educación hacia estudiantes transgénero**

Para el encargado de convivencia escolar, los vínculos y tratos entre profesoras/es y estudiantes transgénero han sido, en primera instancia, complicados por los pensamientos y juicios conservadores que expresaban algunas/os de las/os docentes más antiguas/os. No obstante, la intervención de convivencia escolar en los consejos de profesores (as) ha permitido flexibilizar esta situación de forma que, actualmente, el cuerpo docente ha solicitado capacitación en torno a la temática, al respecto señaló que:

(...) el año pasado tuvimos intervención y aparecieron cosas tan interesantes que yo las comenté en el consejo de profesores y los profesores solicitaron una capacitación para ellos. Tenemos en vista una capacitación en todo lo que tiene que ver con esta mirada transgénero. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

Por otra parte, no se detalló respecto de los pronombres correspondientes o del nombre social por parte del equipo docente o funcionarias/os de la educación.

## **Inclusión transgénero en el aula y tratos entre compañeras/os de clase**

Debido a los procesos administrativos de petición de uso de nombre social en la documentación del liceo, el libro de clases empleado en el aula registra únicamente el nombre seleccionado por la/el estudiante. Lo anterior es efectuado solo si la/el apoderada/o o tutor legal de la/el alumna/o transgénero gestiona la solicitud con el encargado de convivencia escolar para ser derivada a la administración escolar y a la Superintendencia de Educación, organismos encargados de mantener un registro formal del alumnado.

Ahora bien, sobre la inclusión al interior del grupo curso, el encargado de convivencia escolar no hace hincapié en la inclusión transgénero entre pares. Más bien, durante la entrevista se observa que el término inclusión se utiliza de modo generalizado apelando a la diversidad y a la cultura; a su juicio, es abordada de manera positiva en el establecimiento, pues las/os estudiantes respetan la pluralidad de identidades y vivencias existentes entre compañeras/os, así lo señala:

Este colegio tiene una cultura muy rica, entonces se trabaja siempre la inclusión. Ni siquiera es tan declarativa la inclusión porque un alumno que venga de afuera no es ya novedad para los alumnos. Una cosa que me llamó la atención cuando llegué a trabajar a este colegio es que nadie era novedad porque venía de afuera, era un alumno más. Y era acogido por los compañeros. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

Es importante destacar que no se mencionaron casos de *bullying* o discriminación durante la entrevista.

## **Desafíos**

### **Desafío superado**

Al comienzo de la entrevista se discute sobre la incorporación de programas para la inclusión de estudiantes transgénero y, en una parte de la respuesta, el entrevistado aportó la siguiente idea: “Las generaciones de ahora son generaciones tremendamente abiertas, con una mirada al ser humano maravilloso. Porque donde sí ha habido algunos problemas, más bien es de los adultos” (p. 144). En este caso se percibe como un desafío la respuesta de la comunidad educativa, puesto que el informante más adelante -durante el transcurso de otra pregunta en la entrevista- indicó que:

Yo creo que la mayor dificultad está en los adultos, en los profesores fundamentalmente, en las personas que trabajamos acá. No con una mala intención sino por ignorancia. (...) Hay distintos conocimientos en esto. La gente mientras más mayor, más rígida, tiene otra crianza, conceptos y creencias, otra visión de la vida y del ser humano. Ahí quizá cuesta aceptar un poco más o ignoran ciertas cosas. El mismo vocabulario hay que trabajarlo para internalizar conceptos. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

Para intervenir en estos desafíos, menciona la modificación constante que se emplea en el reglamento de convivencia escolar y/o reglamento interno a medida que aparezcan diferentes comportamientos y experiencias, además de programar reuniones en casos de suma importancia y gravedad con el equipo de convivencia escolar.

### **Desafíos actuales y futuros**

El entrevistado destacó las colaboraciones que había entre el establecimiento con la escuela de Obstetricia de la Universidad San Sebastián; sin embargo, producto del estallido social en octubre de 2019 y la pandemia mundial, fueron forzados a suspenderlas. A pesar de haber intentado una reincorporación de intervenciones externas en el año 2021, la reanudación del trabajo e intervención realizado por obstetras es un desafío actual, considerando, además, la reciente apertura de los establecimientos educacionales.

Otro de los desafíos es el dinamismo del lenguaje, uso de tecnicismos y nomenclaturas respecto a la identidad de género, el cual debe ser importante considerar al momento de interiorizar la inclusión e identidad de alumnas/os transgénero:

El mismo vocabulario hay que trabajarlo para internalizar conceptos. (...) Hay un lenguaje que aprender, que usar y que internalizar en nuestra cultura escolar que tenga que ver con mejorar la mirada, intervenciones, apoyo para esto. Aquí

estaría la mayor dificultad, la “ignorancia” no intencionada. (...) Hay que ir trabajando todo esto y en eso estamos. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

## **Actores**

### **Actores relevantes en el proceso de gestión**

En este aspecto, bajo la mirada del entrevistado en el caso B, psicólogo y miembro de las/os encargadas/os de convivencia escolar, los actores más relevantes dentro de la comunidad educativa corresponden a Dirección, Equipo de gestión y Equipos de convivencia. Dentro de estos, por una parte, destaca la participación de dirección pues: “lidera la dinámica social de toda la comunidad educativa” (p. 148), y, por otra, su propia participación dentro de gestión de convivencia debido a la alta responsabilidad que le ha conllevado este cargo, además de su trabajo como psicólogo dentro del mismo establecimiento, en este sentido argumenta que:

(...) como psicólogo, tengo también la responsabilidad de ser el encargado de convivencia, también es un desafío y una tremenda responsabilidad. Por último, si el director no tiene idea me pregunta a mí. Entonces sería dirección y el equipo de gestión y equipo de convivencia que es casi el mismo que equipo de gestión. (Encargado 2, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

### **Actores relevantes en el trato con estudiantes transgénero**

Como se mencionó anteriormente, el psicólogo de la escuela B es un miembro de convivencia escolar, por lo tanto, su persona en ambos roles es relevante e indispensable. A esto agrega que cuando se trata de hablar sobre educación sexual e identidad de género con las/os estudiantes ha debido mediar estas conversaciones.

De esto mencionado se puede inferir que el trabajo de las/os docentes también tiene relevancia debido a que son un filtro de la información entregada desde la convivencia escolar.

## **Motivaciones**

### **Motivaciones que llevan a los establecimientos a implementar normativas inclusivas en temas de identidad de género**

En primera instancia, el participante hace alusión a una motivación proveniente más del ámbito emocional, debido a que sitúa en primer lugar al estudiante como sujeto sintiente y al establecimiento como un espacio simpatizante con la condición de la persona, destacando como fuente de motivación para la implementación de estas normas el valor que se tiene por el ser humano y el derecho intrínseco que este tiene de ser respetado independiente de cualquier factor que componga su realidad. Al respecto añade: “Todos somos personas, creo que esa es la primera gran motivación. Nadie es quien para rechazar al otro bajo ninguna circunstancia” (p. 148).

De este modo, según el entrevistado se refleja la visión de respeto que el establecimiento tiene frente a las situaciones que han surgido progresivamente a lo largo de los años y cómo estas impactan en el establecimiento y las/os miembros de la comunidad educativa.

### **Elementos importantes para progresar con las prácticas inclusivas**

Dentro de la respuesta otorgada por el participante, se identifica la importancia que tiene el desarrollo del ser humano y como este debe ser el primer foco de atención de la comunidad educativa. Otros factores de carácter práctico, tales como las medidas concretas necesarias al momento de promover la implementación de materia inclusiva, no fueron mencionados, ya que como se comentó, la pregunta enfocada particularmente en las motivaciones que llevan a implementar nuevas normativas de

inclusión y los elementos importantes para su logro, fue abordada de manera más subjetiva, desde una percepción más emotiva por el participante y en la postura del cuerpo docente y de dirección frente a las situaciones de estudiantes transgénero, siendo estas el respeto y el desarrollo del ser humano.

## **Resumen de los resultados**

### **Semejanzas y diferencias entre los resultados de las escuelas A y B**

A continuación, se expondrán las semejanzas y diferencias de los casos 1 y 2, según los análisis dimensionales de los resultados de las entrevistas y revisiones documentales. Para ello, se presentará cada dimensión de manera individual y su contraste correspondiente, a partir de los objetivos específicos planteados en esta investigación.

### **Medidas y estrategias de gestión de la identidad de género**

#### **OE2 Indagar sobre el proceso de plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero al interior de ambos establecimientos**

En primer lugar, ambas instituciones poseen rasgos similares en lo que respecta a su PEI, los cuales han sido actualizados entre 2018 y 2019. Ambos proyectos mencionan a la diversidad de forma generalizada, sin aludir a grupos transgénero o LGBTQ+. Sin embargo, mientras que el PEI de la escuela B hace especial énfasis en la diversidad cultural en sus sellos identitarios, misión y visión y sólo nombra a la pluralidad en el apartado de valores institucionales, la escuela A, en cambio, aborda la inclusión a toda la diversidad de modo más general y menos preciso en su sello, visión y misión, sin hacer hincapié en un tipo de diversidad o grupo específico.

Por otra parte, el Manual de gestión de convivencia escolar del Caso 1: Escuela A fue modificado recientemente en el año 2021 por el Equipo de Convivencia Escolar, considerando las leyes antidiscriminación y de identidad de género como base jurídica para la elaboración de los apartados de desarrollo socioemocional y valórico y de prevención de conductas de riesgo. Por el contrario, el Reglamento de convivencia escolar de la Escuela B se guía en las leyes antidiscriminación y de inclusión escolar al desarrollar los protocolos contra el acoso escolar y la discriminación arbitraria. La

principal diferencia del uso de estas leyes en la escritura de ambos manuales, es que en el caso de la Escuela A son empleadas no sólo en la creación de protocolos en caso de violencia y/o discriminación transfóbica como en la Escuela B, sino que también con el fin de ejecutar charlas e instancias de educación e información para la comunidad educativa en torno a la identidad de género y adolescencia transgénero.

En lo que respecta a la transparencia de la documentación, el Manual de gestión de convivencia escolar de la Escuela A presenta un organigrama con todas las actividades e información protocolar seguido de las/os profesionales encargada/os de cada una de estas prácticas. En instancias trabajadas por psicólogas y orientadoras, son referidas por su nombre y apellido, por lo que toda la comunidad tiene acceso a conocer quiénes trabajan las temáticas de inclusión transgénero. De acuerdo con lo señalado por el encargado de convivencia escolar de la institución A, la publicación abierta de sus manuales, protocolos y participantes ha permitido mantener informada a la comunidad.

Por su parte la escuela B mantiene un orden protocolar y las medidas tomadas en cada caso; sin embargo, las/os participantes responsables e involucrados son nombrados de manera general y departamental, como equipos directivos o equipos de gestión, a excepción del encargado de convivencia escolar/psicólogo y del Director del establecimiento, de modo similar no se alude a las actividades como charlas de inclusión de la diversidad ni las/os responsables de sus ejecuciones, tampoco se hizo mención sobre la transparencia documental durante la entrevista.

Ahora bien, sobre la solicitud y uso de nombre social de acuerdo con la Orden N° 0812 de la Superintendencia de Educación (2021), la Escuela A se rige por las disposiciones de esta sobre la autonomía del estudiante transgénero de 14 años en adelante sobre su propia identidad. El encargado aseguró que, en este caso, se conversa con el alumno, quien señala su nombre social para ser registrado apropiadamente en el libro de clases. No obstante, esta medida se ha implementado en la institución como normativa interna desde antes de la publicación de tal resolución en

diciembre de 2021. En contraste, la escuela B continúa utilizando las medidas descritas en la Orden N° 768 de la Superintendencia de Educación (2017), que actualmente se encuentra obsoleta, por lo que persiste en que la solicitud de uso de nombre social sea requerida por la/el apoderada/o o tutora/or legal del estudiante si este/a es menor de 18 años.

Otra diferencia importante sobre el manejo de los Programas de inclusión LGBTQ+ del Ministerio de Educación, es que el encargado de convivencia escolar de la escuela B trabaja con ellos en las reuniones de convivencia por orden del servicio local de educación pública al que pertenecen, mientras que el encargado de la escuela A no ha examinado estos documentos, al considerar que los aspectos legales y emocionales de la temática poseen mayor relevancia para el bienestar de las/os estudiantes transgénero.

La subdimensión capacitación a equipos directivos, docentes y otros actores, fue de igual manera, un aspecto convergente entre ambas instituciones. En este sentido, el encargado de convivencia escolar de la escuela A describió el proceso de capacitación profesional que se ha trabajado con la comunidad educativa respecto a identidad de género y adolescencia transgénero, gracias a la intervención externa de los hospitales de Lirquén e Higuera. Asimismo, desde convivencia escolar se ha instruido a docentes y equipos directivos sobre los aspectos legales de la inclusión transgénero en el aula y se han desarrollado charlas con el alumnado sobre diversidad e identidad de género. Por el contrario, el encargado de convivencia de la escuela B considera a las instancias de modificación documental en torno a las leyes de inclusión y no discriminación como “capacitaciones”, asegura que desde el cuerpo docente se ha solicitado preparación profesional sobre la inclusión transgénero y su vocabulario pertinente. Además, asegura que la temática ha sido trabajada en el aula en conjunto con la/el profesora/or jefe de cada curso en la asignatura de orientación.

Sobre las medidas ejecutadas al recibir a una/un estudiante transgénero en el establecimiento, ambas escuelas siguen un protocolo similar que incluye una entrevista

con la/el estudiante para darle la bienvenida, seguido de la tramitación de nombre social en el libro de clases que, como se mencionó, se implementa de diferente forma para las/os alumnas/os de la escuela B, quienes deben solicitarlo en conjunto con su apoderada/o o tutora/or legal. Posteriormente, se informa de la situación a otros directivos para la habilitación del uso de baños acorde a su género. En la escuela A no existen baños individuales por lo que las/os estudiantes pueden utilizar el baño de preferencia o según su comodidad; se sugiere al alumno que avise a inspección para hacer uso de estos minutos después del recreo. En cambio, el colegio B sí cuenta con baños individuales del personal que pueden ser empleados por el alumnado transgénero en horarios de recreo. Igualmente, se sugiere a las/os escolares que asisten a estas dependencias en horario de clases. Se trata finalmente el uso de uniforme escolar, no obligatorio en las dependencias educativas de la escuela A de manera generalizada, permitiendo a la comunidad asistir cómodamente con ropa de calle a las instalaciones. En tanto que, el segundo caso, autoriza el uso de uniforme completo acorde al género y no al sexo biológico de la/del alumna/o, el cual es exigido por inspección general de acuerdo al reglamento interno de la institución.

**OE3 Identificar dentro del organigrama del establecimiento los roles y funciones de los encargados, implementar los procedimientos de plan de acción y ejecución de programas y circulares del MINEDUC, así como también las leyes respecto a la integración de las/os estudiantes transgénero en la comunidad educativa**

Por otra parte, las actualizaciones pertinentes a la documentación oficial en ambos establecimientos son realizadas por el Equipo de Convivencia Escolar de forma anual. La Escuela A explica que, una vez finalizado el proceso de modificación, se informa de los cambios efectuados a equipos directivos y docentes mediante consejos generales con el apoyo de Inspección General. La puesta en acción de los protocolos de inclusión son responsabilidad de toda la comunidad educativa, los cuales se monitorean a través de entrevistas con el estudiantado. Situación similar sucede en el caso 2 en lo que respecta a los roles de la comunidad en los planes de acción, puesto

que una vez que los equipos escolares son informados de estas reformas, tienen el deber de acatarlas para propiciar un ambiente saludable para el alumnado. Sin embargo, no existe evidencia de monitoreo similar al Caso 1.

El seguimiento por parte de convivencia escolar del establecimiento B se realiza sólo durante la activación de protocolos disciplinarios y psicoemocionales. Pese a lo anterior, en ambos establecimientos se entregan las instancias tanto a directivos, coordinadoras/es de ciclo y profesoras/es para discutir, criticar, sugerir y retroalimentar las normativas de inclusión transgénero durante los consejos generales.

**OE5 Averiguar si existe fiscalización por parte de la Superintendencia de Educación o entidades del MINEDUC respecto a la puesta en práctica de programas y políticas sobre identidad transgénero en los establecimientos públicos de Concepción**

Finalmente, en relación a la fiscalización del cumplimiento de las normativas de inclusión por identidad de género por parte de la Superintendencia de Educación u otros organismos estatales, el encargado de la Escuela A asegura que, durante las fiscalizaciones, la Superintendencia de Educación no ha solicitado información sobre sus normativas y protocolos internos de inclusión a la diversidad ni de estudiantes transgénero. En paralelo, el encargado de convivencia escolar de la Escuela B asegura que este organismo estatal se responsabiliza de revisar las prácticas inclusivas de su documentación interna.

**Comunidad educativa e inclusión escolar**

**OE1 Observar a través de un estudio de caso las necesidades colectivas de las/os estudiantes transgénero al interior de los establecimientos educativos en dos colegios públicos de Región del Biobío**

La contención emocional del alumnado fue reportada por el encargado de convivencia escolar de la escuela A como una práctica esencial para el resguardo del bienestar de la comunidad escolar. En lo que respecta a esta área, las dos instituciones cuentan con protocolos de intervención en situaciones críticas como discriminación arbitraria, acoso o violencia, no obstante, no existen procedimientos de apoyo emocional exclusivo para alumnas/os transgénero en ninguno de los establecimientos.

El estudiantado transgénero puede valerse de los recursos de sostén psicológico y emocional generalizado que proporciona el Equipo de convivencia escolar de cada escuela. Las diferencias recaen en la observación y seguimiento del alumnado y el amparo de las necesidades de apoderadas/os. En el Caso 1, cada integrante del equipo de convivencia escolar es asignada/o para trabajar con 4 cursos y, de este modo, examinar cuidadosamente las carencias que puedan surgir en el grupo curso y sus familias. En cambio, la escuela B activa los protocolos de intervención cuando la/el profesora/or jefe u otra/o miembro de la comunidad informa al encargado de convivencia escolar sobre problemáticas específicas que aquejan al alumnado y su parentela. Asimismo, la escuela A administra procedimientos de acompañamiento a apoderadas/os en las escuelas para padres y entrevistas efectuadas por la orientadora y el encargado de convivencia escolar, mientras que el caso B sólo interviene mediante entrevistas con el encargado de convivencia y/o profesor/a jefe.

**OE4 Precisar la concordancia entre los ideales de las/os integrantes del equipo directivo, docentes, funcionarias/os y estudiantes con lo expuesto en los documentos oficiales de los establecimientos (Proyecto Educativo Institucional y Manuales de convivencia) sobre la administración del curso de inclusión de estudiantes transgénero**

En cuanto a la relación y el trato de la comunidad educativa hacia estudiantes transgénero, una situación coincidente en ambas escuelas corresponde al vínculo entre alumnas/os y profesoras/es. Las/os encargadas/os de convivencia coincidieron en que inicialmente las/os profesoras/es más antiguos no comprendían la importancia de respetar la identidad de género de una/un estudiante transgénero debido a diferencias

valóricas e ideológicas. Los equipos de convivencia escolar de ambas instalaciones han instruido a su equipo docente sobre la temática; sin embargo, no existe registro en la escuela B sobre el respeto del profesorado al uso de nombre social y pronombres acordes al género del alumnado, a diferencia del testimonio del participante de la escuela A, que garantiza que su equipo de profesoras/es emplea apropiadamente los conceptos mencionados.

Durante la entrevista, el participante de la escuela B no hizo alusión a la relación de directivos ni estudiantes con su alumnado transgénero, sólo se refirió a que para el colegio “no es tema” la identidad de género de un escolar y de que las/os alumnas/os asistentes respetan la diversidad general, entregando el ejemplo de la acogida a la diversidad étnica y nacionalidad. La escuela A, por su parte, enfatizó en la cercanía de los equipos de convivencia y directivos con las/os estudiantes transgénero y el alumnado en general con el fin de conceder un clima escolar sano e inclusivo. De la misma forma, el entrevistado de esta institución afirma que los cursos de escolares transgénero asistentes, han sido siempre respetuosos con su nombre, pronombres e identidad de sus compañeros. Por último, en la sala de clases de las dos escuelas participantes, se registra en el libro de clases el nombre seleccionado por la/el estudiante.

Dentro de las últimas consideraciones, cabe mencionar que el encargado de convivencia escolar de la escuela A empleó durante toda la entrevista los pronombres correspondientes y el nombre social de las/os alumnas/os transgénero asistentes al establecimiento así respetando lo proclamado en el punto 6. de la Orden N° 812, sobre el uso de nombre social en todos los espacios educativos: “Todas las personas que componen la comunidad educativa, así como aquellas que forman parte del proceso de orientación, apoyo, acompañamiento y supervisión del establecimiento educacional, deberán tratar siempre y sin excepción a la niña, niño o adolescente, con el nombre social que ha dado a conocer en todos los ambientes que componen el espacio educativo” (Superintendencia de Educación, 2021). Sólo mencionó el nombre registral de un alumno al ejemplificar el trabajo que se realiza con las/os apoderadas/os en torno

a la temática. Por su parte, el entrevistado de la escuela B confundía los pronombres personales de las/os estudiantes y les llamaba por sus nombres registrales y sociales simultáneamente.

## **Desafíos**

Entre los desafíos superados se puede destacar que fue complejo trabajar con parte de grupos de adultas/os, docentes y personal de mayor edad sobre las normativas de inclusión e identidad de género. Para el Caso 1 se declara explícitamente que fue complicado “el desafío más grande fue poder trabajar con los adultos” (p. 141). Al identificarlo como un desafío, los encargados de convivencia escolar entregaron el material referente al tema para que este fuese asimilado y con esto, renovar la imagen sobre la realidad a la que nos enfrentamos la que, socialmente, ha cambiado a nivel global. Para el Caso 2 igualmente se destaca que fue difícil trabajar con las/os adultas/os, con las/os profesoras/es principalmente, pues al crecer en otro ambiente social cuesta aceptar o ignorar ciertas realidades, admite el entrevistado. Al igual que el Caso 1, descarta que las/os adolescentes sean un obstáculo para el ambiente óptimo dentro del establecimiento, pues declara atribuir a estas generaciones la característica de ser tremendamente abiertos a los cambios.

En el caso de los desafíos actuales y futuros ningunos son compartidos por ambos establecimientos por lo que serán mencionados por separado. En el Caso 1 resulta enrevesado declarar que todas/os las/os adultas/os, miembros de la comunidad educativa, han aceptado los cambios por los que Chile está atravesando en cuanto a la inclusión e identidad de género de alumnas/os transgénero. Por el contrario, se reconoce que existen personas que no lo aceptan, es por este motivo, que aún debe ser trabajado en profundidad para evitar enfrentamientos a futuro.

En otro ámbito, el encargado de convivencia escolar de la escuela A ha señalado que es un desafío el evitar la estigmatización de un/a estudiante para que este/a no sea señalado directamente, de lo contrario se generaría un ambiente inseguro. Como tercer y último reto a indicar, es evitar las demostraciones afectivas

desmedidas dentro del establecimiento durante la jornada escolar, las cuales seguirán siendo restringidas y ahora con el ingreso a clases presenciales se agudiza la demanda de intervenciones por parte de la comunidad educativa.

Por otra parte, en el Caso 2 se prioriza la reanudación de las intervenciones por parte de Obstetras de la Universidad San Sebastián en modalidad presencial, pues se espera cumplir con una futura capacitación relacionada con inclusión e identidad transgénero. Concluyendo, como segundo desafío, se hace mención al cambio que el lenguaje ha sufrido en torno a la identidad de género, por lo que se presenta interés en aprender e intervenir en este aspecto.

### **Actores**

Sobre los actores aludidos en las entrevistas se evidencia una clara discrepancia entre ambos casos puesto que desde las escuelas A y B fueron nombrados diferentes actores considerados dentro del organigrama escolar. Para el Caso 1 entre sus actores destacan como relevantes al propio alumnado, en cambio, en el Caso 2 sus actores aludidos fueron Dirección, Equipo de gestión y equipos de convivencia, de los cuales fue destacado el trabajo de dirección entre los ya mencionados. Al profundizar en el Caso 1, el trabajo de apoyo y respeto se ha generado directamente con las/os alumnas/os hacia sus pares, lo cual los ha llevado a un avance óptimo de convivencia escolar donde las/os alumnas/os transgénero se han considerado como un igual y se han adaptado favorablemente a los cambios que se han generado para incluir a todas/os los que representan a la comunidad estudiantil.

Siguiendo con el Caso 2, el entrevistado ahonda en el trabajo realizado por la Dirección el cual “lidera la dinámica social” y, asimismo, destaca su trabajo como psicólogo y encargado de convivencia escolar, pues tiene conocimiento de todo aquello que involucra el ambiente escolar.

En cuanto a los actores relevantes en el trato con estudiantes transgénero se asemejan únicamente en que ambos destacan el trabajo del psicólogo, de todas

formas, fueron aludidos/as más miembros que serán mencionados a continuación. En el Caso 1, la labor de capacitar y orientar de forma generalizada sobre alumnas/os transgénero está en manos de la Unidad de Orientación. El mismo entrevistado, encargado de convivencia escolar, destaca su rol debido a la cercanía que tiene con las/os alumnas/os por lo que reconoce su intervención dentro del ámbito escolar como relevante. En el Caso 2, el entrevistado cumple dos roles que son considerados relevantes en el trato con estudiantes transgénero, los cuales son encargado de convivencia escolar y psicólogo del mismo establecimiento. Es por esto que en ocasiones ha mediado intervenciones que tengan relación con educación sexual e identidad de género, las cuales él mismo prepara y entrega a las/os docentes, y en caso de que estos no se sientan capacitadas/os para intervenir, él toma su lugar.

### **Motivaciones**

Ambos participantes presentaron una mirada de respeto y tolerancia frente a las nuevas situaciones de carácter inclusivo que se estaban presentando entre sus estudiantes, haciendo énfasis en el apoyo que el establecimiento está dispuesto a brindar al alumnado para que la inclusión se lleve a cabo. Por lo que corresponde rescatar que, en ambos casos, una de las principales motivaciones que los lleva a generar cambios en la normativa referente a alumnas/os transgénero, es el respeto por las/os estudiantes como personas e individuos/os.

Al momento de aplicar la entrevista a los participantes y al no indagar más, se obtuvo claramente una respuesta más completa por parte del establecimiento A. Sin embargo, esto no refleja una falta de motivación por parte de ningún establecimiento, ni razones que no vayan de acuerdo a lo establecido por los documentos oficiales de cada establecimiento.

Si bien el establecimiento A apunta a cómo los motiva y a la importancia del impacto que la impulsión de nuevas normativas de inclusión tiene en la sociedad y, más específicamente en la comuna a la cual pertenece el establecimiento, en el caso B no

se contempla este aspecto y más bien se toma como secundario cualquier otro ámbito que no sea el respeto por el ser humano.

Una de las principales diferencias que se puede apuntar entre ambos establecimientos, es el enfoque que los participantes dan al momento de responder. El establecimiento A contempla los factores de carácter práctico necesarios para llevar a cabo todas estas implementaciones, mientras que el establecimiento B no entrega mayor información en el asunto.

## Conclusiones

El propósito de la presente investigación fue examinar, a través del estudio de casos como método, la gestión e implementación de las políticas de inclusión transgénero en dos establecimientos municipales del Gran Concepción, para así corroborar el cumplimiento y apoyo de estos establecimientos en las normativas y órdenes existentes en relación a la temática.

Tras el análisis detallado de los datos recolectados y sus resultados correspondientes, se ha demostrado que al interior de ambas instituciones se considera la identidad de género como un tópico importante para el área de convivencia escolar; Sin embargo, pese a las estrategias de inclusión exigidas en la Orden N°. 0812 (Superintendencia de Educación, 2021), como la modificación documental y la flexibilidad en el uso de nombre social, la forma de administración difiere en cada equipo de trabajo, lo cual se evidenció en el proceso de gestión inclusivo estudiado en los dos liceos.

Siguiendo con el punto anterior, el objetivo específico sobre el proceso de ejecución de políticas inclusivas con la identidad transgénero permitió el hallazgo de las metodologías utilizadas en los establecimientos: La escuela A, por su parte, cumplió con lo solicitado por la nueva ordenanza ministerial desde antes que esta se publicase, ya que según lo informado siempre han considerado la autonomía del alumno y el bienestar estudiantil como prioridad en todos los procesos administrativos. Esto es plasmado en su Manual de convivencia escolar, el cual no sólo se ocupa de la intervención en situaciones de conflicto, sino también de la capacitación sobre adolescencia y emocionalidad transgénero por parte de un equipo profesional de salud.

La escuela B, por su parte, se apreció como un establecimiento estructurado, ya que su enfoque principal de inclusión se da en la modificación documental en base a las leyes antidiscriminación e inclusivas, centradas fundamentalmente en la prevención y resolución de conflictos y *bullying*. Asimismo, su plan de acción inclusivo gira únicamente alrededor de estos aspectos jurídicos. Sin embargo, el hecho de mantener un orden estructural en el Manual de convivencia escolar no significó la atención y

amparo a las necesidades específicas de las/os estudiantes transgénero o a las ordenanzas de tipo ministerial que surgen regularmente. Se habló de los procedimientos ejecutados para la usanza de nombre social bajo la obsoleta Orden N° 769 (Superintendencia de Educación, 2017), dejando registro de que los equipos directivos no se encuentran al tanto de las actualizaciones políticas del tópico y se omitieron los vínculos interpersonales entre escolares transgénero y la comunidad educativa con excepción del equipo docente, quienes no estaban capacitados profesionalmente en este tema.

La cercanía y la confianza entregada al alumnado transgénero juega igualmente un importante rol en el apoyo a sus necesidades, al igual que las motivaciones institucionales que llevan al establecimiento a impulsar el cumplimiento de estas normativas. Se observó que en lugares como la escuela A, donde los equipos directivos están capacitados y abiertos a acercarse voluntariamente a conversar, las/os estudiantes tienen la seguridad y, muchas veces voluntariamente, optan por las redes de contención que estos les ofrecen, facilitando el monitoreo de los planes de acción inclusivos. Asimismo, el hecho de que el alumnado sea visto como motivación y agente principal para todo tipo de acción protocolar, favorece en la búsqueda deliberada de tópicos relacionados con la diversidad de género, como se evidenció en el manejo de vocabulario e información por parte del encargado del caso A, mientras que en la escuela B existía confusión con ciertos términos, empleo de pronombres personales y nombres registrales, lugar que, cabe destacar, considera a los equipos directivos como los agentes más importantes en la implementación de planes inclusivos transgénero.

Utilizando como base el objetivo específico sobre el proceso de gestión, plan de acción y ejecución de las políticas inclusivas respecto de la identidad transgénero al interior de ambos establecimientos, es posible concluir gracias a estos descubrimientos que el hecho de contar con documentación organizada en cuanto a la intervención en casos de discriminación arbitraria y emocionalidad generalizada para todo el estudiantado, no asegura el resguardo psicológico y emocional de un/a alumno/a cuyo

género no coincide con el asignado al nacer, quienes, de acuerdo con Rodríguez (2021):

(...) son más vulnerables a contraer síntomas como los de depresión o ansiedad, esto se debe al estrés que se someten estas personas con respecto a la sociedad actual. A su vez, desafíos relacionados con la afirmación de su identidad de género, y a los cambios sociales y físicos que esto pueda requerir (p.15).

Por lo que es imprescindible contar con un protocolo de sostén psicoemocional con profesionales y/o equipos capacitados, dirigido específicamente a las/os alumna/os transgénero matriculadas/os. El desarrollo hipotético de planes enfocados en el apoyo psicológico transgénero respondería, de igual forma, al objetivo específico N°1 del presente estudio, respecto a las necesidades individuales y colectivas de las/os estudiantes transgénero al interior de los establecimientos educativos, el cual no pudo ser desglosado debido a limitaciones de tiempo.<sup>10</sup>

Otro de los hallazgos respecto al objetivo específico de roles y funciones de las/os encargadas de procesos y planes de acción, es destacable la importancia de contar con un equipo de convivencia escolar multidisciplinario. Si bien ambos establecimientos resaltan el hecho de contar con un equipo de convivencia escolar conformado por diferentes profesionales, la escuela B ha delegado mayor parte de la responsabilidad al encargado de convivencia escolar. Este hecho ha generado que toda la información respecto a la temática transgénero y sus leyes correspondientes recaigan en una sola persona, a pesar que la modificación documental y el plan de acción son realizados por más de una/un miembro de la comunidad educativa durante los consejos pertinentes. La situación de la escuela A, donde tras la modificación de normativas internas, se capacita y delega responsabilidades a otras/os miembros del equipo de convivencia, prueba que el hecho de que cada integrante cuente con un trabajo específico faculta el traspaso de información temático a otras/os

---

<sup>10</sup> Ver apartado de Limitaciones.

funcionarias/os, apoderadas/os y estudiantes y a conocer cómo estas/os receptionan tales comunicados.

Respecto al objetivo específico sobre la concordancia entre los ideales de las/os integrantes del equipo directivo y otras/os miembros de la comunidad educativa y lo expuesto en los documentos oficiales internos, se descubrió que los criterios de gestión escolar se encuentran mayormente alineados a estos. Sin embargo, el hecho que el participante de la escuela B no mencionara el tipo de relación de las/os estudiantes transgénero con otros equipos directivos y el trato que estos otorgan a la diversidad de género, entorpece en parte las conclusiones de este objetivo al desconocer el sentir de otras/os funcionarias/os en relación a los planes de inclusión transgénero. Continuando con el punto anterior, a través de la entrevista se expuso la falta de concordancia entre las convicciones del cuerpo docente y las modificaciones inclusivas respecto a la comunidad transgénero con los reglamentos institucionales, donde sólo un establecimiento tomó medidas capacitando a su personal. Se puede inferir, por tanto, que esta discrepancia podría acarrear dificultades en el proceso de gestión inclusiva al interior de la sala de clases, tal como se registró en la escuela A, donde profesores se negaban a utilizar el nombre social y pronombres del estudiante.

En ambos discursos, se evidenció que la temática transgénero se encuentra muy anexada a la diversidad e inclusión de manera general. Si bien la escuela A trabajaba con aspectos más psicoemocionales de la adolescencia transgénero, ambos participantes desviaron el tema en más de una oportunidad para tocar otros tipos de pluralidad como la étnica, cultural o de estrato social y se mencionó que para la comunidad educativa no es un tema estigmatizado. Asimismo, la escuela B sólo indicó los procedimientos administrativos y protocolares del recibimiento de alumnas/os transgénero. Falta, por consiguiente, una visión más informada sobre la identidad de género y contar con funcionarias/os y equipos que respeten estas perspectivas con la diversidad de género, abarcando temáticas independientes de las leyes y ordenanzas ministeriales. Se sugiere a las escuelas, especialmente aquellas cuya funcionalidad administrativa funciona como el Caso 2, considerar espectros de salud y emocionalidad

trans en su documentación y mantener informados a todas/os las/os dirigentes responsables de su revisión, para así asegurar la efectividad de los planes de acción.

En ambos establecimientos se percibió al estudiantado como agentes de aceptación diversa. Esto converge con lo planteado por Sánchez y Etopa (2021) en su estudio sobre el acoso escolar en la adolescencia transgénero en España, donde las/os escolares participantes manifestaban haber sido víctimas de discriminación y rechazo sistemático por parte de sus compañeras/os de clase. No obstante, a lo anterior, el comportamiento inclusivo y la apertura al recibimiento de escolares transgénero de las escuelas estudiadas se atribuye a la cercanía entre pares y no a las gestiones realizadas por los equipos de convivencia o a diferencias culturales en el sistema educativo chileno.

Sobre las fiscalizaciones realizadas por entidades ministeriales en torno a la temática, se descubrió que los parámetros utilizados por la Superintendencia de Educación difieren de una escuela a otra. En la escuela A, por ejemplo, no se implementan los programas de trabajo LGBTQ+ redactados por el Ministerio de Educación, pero sí cuenta con la documentación y capacitación inclusiva requerida en la Orden N°0812 (2021). Pese a ello, la informante reportó jamás haber sido interrogada sobre su trabajo con la diversidad de género. La escuela B labora con todos los elementos mencionados anteriormente a excepción de la capacitación, asegurando que la Superintendencia de Educación examina minuciosamente la gestión en torno a la temática transgénero. Esto permite concluir que dicha institución estatal no cuenta con un programa o documento base que dictamine los aspectos a evaluar durante las fiscalizaciones a colegios y escuelas, y que los criterios de análisis dependen exclusivamente del evaluador.

El estudio de caso es empleado con la finalidad de obedecer al cumplimiento de los objetivos generales y específicos mencionados en los hallazgos anteriores. La metodología utilizada durante la presente investigación resultó provechosa para recabar información sobre procesos de gestión inclusiva respecto a la identidad de género, específicamente, transgénero. Gracias a la entrevista semiestructurada, los participantes pudieron proporcionar información no registrada como los protocolos de

recibimiento transgénero y en evidenciar su conocimiento y posturas como comunidad en torno a la temática. Asimismo, la revisión documental permitió el análisis de trabajo interno con la diversidad realizado por cada institución y corroborar mediante la documentación oficial, los discursos de los entrevistados.

Para futuras investigaciones, se sugiere la participación de otros equipos multidisciplinarios o representantes de cada estamento de la comunidad escolar, como jefe de UTP, orientador y dirección con el fin de obtener una visión más amplia del proceso de gestión inclusiva y sus planes de acción correspondientes. Asimismo, contar con la participación de las/os estudiantes transgénero asistentes a cada institución, a través de un cuestionario abierto donde relaten su experiencia con los planes de acción inclusivos con la identidad de género y el trato por parte de directivos, profesoras/es, compañeras/os y otras/os miembros de la comunidad. Del mismo modo, así como se sugiere ampliar la cantidad de participantes a nivel de caso, también se sugiere ampliar la muestra de establecimientos partícipes en futuras investigaciones, de esta manera, se estaría otorgando una visión más completa a nivel comunal de las realidades que viven los establecimientos educacionales en políticas inclusivas.

Se puede concluir finalmente que la temática de inclusión transgénero y su gestión en los establecimientos educacionales es un proceso complejo. La implementación de programas, leyes y ordenanzas ministeriales es realizada de acuerdo a lo que nos indican los participantes. Sin embargo, como ha sido mencionado anteriormente, esta información necesita ser respaldada por otras/os funcionarias/os y las/os mismas/os estudiantes transgénero para comprender en profundidad cómo se realiza esta implementación. No obstante, y basado en las respuestas obtenidas, existe una desorganización en cuánto a qué aplicar e incluir en sus normas internas, protocolos y planes de acción, ya que tampoco hay una fiscalización ministerial base respecto al trabajo y capacitación de inclusión transgénero en los colegios. Esto pese a ser una muestra pequeña a nivel provincial y país, da indicios de ser una constante a lo largo de los establecimientos educacionales nacionales. Por lo que se recomienda como proyección para futuros estudios de gestión inclusiva de programas, leyes y

normativas transgénero, indagar con mayor profundidad en los procesos de evaluación y supervisión de la Superintendencia de Educación con el objetivo de comprender su nivel de responsabilidad en el desajuste administrativo del tópico en diferentes establecimientos educacionales de la región.

### **Limitaciones**

Significó un gran desafío obtener comunicación con diferentes establecimientos educacionales que aceptaran participar en esta investigación. Desde diciembre de 2021 hasta febrero de 2022 se contactaron alrededor de 40 instituciones educativas de carácter público de la región del Biobío, de las cuales sólo tres respondieron consintiendo la entrevista. Sin embargo, uno de los colegios que previamente aceptó participar desistió sin entregar información del porqué de esta decisión, disminuyendo el número de participantes a dos establecimientos. Como grupo se concluyó que la dificultad de estudiar verdaderamente la gestión inclusiva y el respeto por las leyes de identidad de género, no discriminación y circulares del MINEDUC en diversos colegios, escuelas y liceos públicos se debe a la falta de compromiso de las mismas instituciones a ser parte del proceso investigativo.

Debido a la problemática anteriormente expuesta, el tiempo de tres meses empleado en el desarrollo de las entrevistas y resultados de investigación se vio considerablemente acortado a uno sólo, lo que provocó la nula profundización del objetivo específico N° 1: “Observar a través de un estudio de caso las necesidades colectivas de las/os estudiantes transgénero al interior de los establecimientos educacionales en dos colegios públicos de Región del Biobío.” el cual no pudo ser incorporado en los hallazgos y conclusiones finales.

## Referencias

- Aguilar Montero, L. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, (197), 62-64.  
[https://educ-diferencial.webnode.cl/\\_files/200000029-e3c50e4bff/informe-warnock.pdf](https://educ-diferencial.webnode.cl/_files/200000029-e3c50e4bff/informe-warnock.pdf)
- Aguirre-Sánchez-Beato, S. (2018). Trans Terminology and Definitions in Research on Transphobia: A conceptual review. *Quaderns de Psicologia*, 20(3), 295-305.  
<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1453>
- Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1), 1-12.  
[https://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). 452.  
<https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>
- American Psychological Association. (2014). *Answers to your questions about transgender people, gender identity, and gender expression*.  
<http://www.apa.org/topics/lgbtq/transgender>
- American Psychological Association. (2015). Guidelines for Psychological Practice with Transgender and Gender Nonconforming People. *American Psychologist*, 70(9), 832-864. <https://www.apa.org/practice/guidelines/transgender.pdf>

Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 25-44.

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>

Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & García-Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos.

*Psicoperspectivas*, 19(1), 61.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242020000100060&script=sci\\_arttext&tlng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242020000100060&script=sci_arttext&tlng=n)

Ascorra, P., Mancilla, K. C., & Vallejos, J. T. (2021). Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 231.

[https://www.researchgate.net/publication/352010564\\_Niveles\\_de\\_Progresion\\_de\\_Gestion\\_de\\_la\\_Convivencia\\_Escolar\\_a\\_Nivel\\_Intermedio\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/352010564_Niveles_de_Progresion_de_Gestion_de_la_Convivencia_Escolar_a_Nivel_Intermedio_en_Chile)

Ávalos Díaz, A., & Berger Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 409-429.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100409&script=sci\\_arttext&tlng=e#B6](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100409&script=sci_arttext&tlng=e#B6)

Ayuda Mineduc. (2022). *Categoría de desempeño de establecimientos educacionales*.

Ayuda

Mineduc.

<https://ayudamineduc.cl/ficha/categoria-de-desempeno-de-establecimientos-educacionales>

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Pearson.

[https://www.academia.edu/44228601/Metodologia\\_De\\_La\\_Investigacion\\_Bernal\\_4ta\\_edicion](https://www.academia.edu/44228601/Metodologia_De_La_Investigacion_Bernal_4ta_edicion)

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. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Blasco Hernández, T. y Otero García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 6 (33). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>

Bodenhofer González, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisonormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista punto género*, (12), 101-125. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250/59495>

Bravo, M. C., Amigo, B., Baeza, A., & Cabello, C. (2018). Pluralismo de género y diversidad sexual en la televisión chilena. *Cuadernos. info*, (42), 119-134. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-367X2018000100119&lng=es&nrm=iso&tlng=es](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-367X2018000100119&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Butler, J (2007). *El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.

<https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2017/06/judith-butler-el-gecc81nero-en-disputa-el-feminismo-y-la-subversiocc81n-de-la-identidad.pdf>

Butler, J. (2002). II. Críticamente Subversiva. En R. Mérida Jiménez, *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer* (pp. 55-79). Icaria editorial.  
<https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Mérida-Jiménez-Rafael-Sexualidades-Transgresoras.pdf>

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM Ediciones.  
<https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-eron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

Cañas Kirby, E. (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: Causas y características. *Revista de Historia y Geografía*, (34), 109-134.  
<http://190.96.76.12/index.php/RHyG/article/view/357/307>

Cárdenas Cruz, P. O. (2021). *Construcción de la identidad masculina en un grupo de hombres transgénero de Lima* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP.  
[https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19790/CÁRDENAS\\_CRUZ\\_PRISCILLA\\_ODALYS.pdf?sequence=4](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/19790/CÁRDENAS_CRUZ_PRISCILLA_ODALYS.pdf?sequence=4)

Casanova, M. A. (2015). *Educación inclusiva*. Wolters Kluwer.  
<http://docplayer.es/94096689-Educacion-inclusiva-un-modelo-de-futuro.html>

Catalán Zapata, S. (2019). Ley 21.120, que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género: Comentarios críticos antes de su entrada en vigencia.

*Debates Jurídicos y Sociales*, (6), 65.

<https://debatesjuridicosysociales.cl/ojs/index.php/djs/article/view/103/82>

Coleman, E., Bockting, W., Botzer, M., Cohen-Kettenis, P., DeCuypere, G., Feldman, J., ... & Zucker, K. (2012). Standards of care for the health of transsexual, transgender, and gender-nonconforming people, version 7. *International journal of transgenderism*, 13(4), 165-232.

[https://www.researchgate.net/publication/254366000\\_Standards\\_of\\_Care\\_for\\_the\\_Health\\_of\\_Transsexual\\_Transgender\\_and\\_Gender-Nonconforming\\_People\\_Version\\_7](https://www.researchgate.net/publication/254366000_Standards_of_Care_for_the_Health_of_Transsexual_Transgender_and_Gender-Nonconforming_People_Version_7)

Colton Meier, S. y Labuski, C. M. (2013). The Demographics of the Transgender Population. En A.K Baumle, *International Handbook on the Demography of Sexuality* (289–327). Springer.

[https://www.researchgate.net/publication/286423757\\_The\\_Demographics\\_of\\_the\\_Transgender\\_Population](https://www.researchgate.net/publication/286423757_The_Demographics_of_the_Transgender_Population)

Corte Interamericana de Derechos Humanos (2017). *Opinión Consultiva OC-24/17*.

*Identidad de género, e igualdad y no discriminación a parejas del mismo sexo*.

[https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/resumen\\_seriea\\_24\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/resumen_seriea_24_esp.pdf)

Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*.

<http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Las-políticas-educacionales-de-chile-en-las-últimas-dos-décadas-del-siglo-XX.pdf>

- Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.  
[https://www.researchgate.net/profile/Rulinawaty-Kasmad/publication/342229325\\_Second\\_Edition\\_QUALITATIVE\\_INQUIRY\\_RESEARCH\\_DESIGN\\_Choosing\\_Among\\_Five\\_Approaches/links/5eec7025458515814a6ac263/Second-Edition-QUALITATIVE-INQUIRY-RESEARCH-DESIGN-Choosing-Among-Five-Approaches.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rulinawaty-Kasmad/publication/342229325_Second_Edition_QUALITATIVE_INQUIRY_RESEARCH_DESIGN_Choosing_Among_Five_Approaches/links/5eec7025458515814a6ac263/Second-Edition-QUALITATIVE-INQUIRY-RESEARCH-DESIGN-Choosing-Among-Five-Approaches.pdf)
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 2.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9141/7652>
- Delgado Amaya, L. M. y Herreño Vargas, M. B. (2018). *Revisión Documental: El estado actual de las investigaciones desarrolladas sobre discriminación hacia personas con discapacidad auditiva en países Latinoamericanos de habla hispana entre los años 2009 al primer trimestre de 2018* [Tesis de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.  
[https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/6807/1/TP\\_DelgadoAmayaLizethMacklauth\\_2018.pdf](https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/6807/1/TP_DelgadoAmayaLizethMacklauth_2018.pdf)
- De Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 2(2), 347-352. <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/997/943>
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*,

2(7), 162-167.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-50572013000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009)

Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático.

Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813/4564456547606>

Durán Gisbert, D. y Giné Telas, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 153–170.

[http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art\\_DuranGisbertD\\_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1](http://www.repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1)

Elliot, P. (2010). *Debates in Transgender, Queer and Feminist Theory: Contested Sites*. Ashgate.

[https://transreads.org/wp-content/uploads/2019/03/2019-03-17\\_5c8eb2ac0c6fd\\_patricia-elliott-debates-in-transgender-queer-and-feminist-theory.pdf](https://transreads.org/wp-content/uploads/2019/03/2019-03-17_5c8eb2ac0c6fd_patricia-elliott-debates-in-transgender-queer-and-feminist-theory.pdf)

Eyzaguirre, N. (2017). *Reforma educacional. Proyecto de ley de fin al lucro, la selección y el copago*. Mineduc.

<https://www.centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/646/201410071626490.ProyectoLSCNEGComHacienda.pdf?sequence=1&isAllowed>

Fernández, C., Hernández, R., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamerican Editores.

<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Fierro Evans, C., y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.

[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242019000100009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009)

Forgiony-Santos, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 7(S1), 36-40. <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/1685/1876>

Formby, E. (2013). *The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment: a European survey 2013*. Sheffield Hallam University.

<https://www4.shu.ac.uk/research/ceir/sites/ceir/files/IGLYOBullyingReportJan2014.pdf>

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. Tomo 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.

[https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/foucault\\_michel-historia\\_de\\_la\\_sexualidad\\_i\\_la\\_voluntad\\_de\\_saber.pdf](https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-historia_de_la_sexualidad_i_la_voluntad_de_saber.pdf)

Fundación Iguales. (2021). *Ley de Identidad de Género*.

<https://www.iguales.cl/incidencia-politica/ley-de-identidad-de-genero/>

Godoy Echiburú, G., Badillo Vargas, C., Melo Letelier, G. (2019). Análisis crítico del discurso: posicionamiento valorativo y discurso de odio en la discusión parlamentaria sobre la Ley de identidad de género. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 19(2), 71-92.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7300295>

González, A., González, M. y Galdámez, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 52(1), 47-64.  
[https://www.researchgate.net/publication/276444819\\_El\\_sostenedor\\_como\\_agente\\_de\\_cambio\\_el\\_rol\\_de\\_los\\_coordinadores\\_tecnicos\\_en\\_el\\_apoyo\\_a\\_establecimientos\\_municipales\\_chilenos](https://www.researchgate.net/publication/276444819_El_sostenedor_como_agente_de_cambio_el_rol_de_los_coordinadores_tecnicos_en_el_apoyo_a_establecimientos_municipales_chilenos)

González González, T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106.  
[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666737/RIEJS\\_3\\_2\\_5.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666737/RIEJS_3_2_5.pdf?sequence=1)

Guardián-Fernández, A. (2010). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Editorial UCR.  
<https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

Hirschfeld, M. (1910). *The Transvestites: The Erotic Drive to Cross-Dress*.  
Pulvermacher e LeipzigSpohr.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.  
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Irwin, J. A. (5 de agosto de 2016). Transgender Identities: Do we Need Diagnostic Criteria? Gender & Society Wordpress.  
<https://gendersociety.wordpress.com/2016/08/05/transgender-identities-do-we-need-diagnostic-criteria/>

Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas*, 8, 80-92.  
[https://www.researchgate.net/publication/336660900\\_Dilemas\\_de\\_la\\_inclusion\\_educativa\\_en\\_el\\_Chile\\_actual](https://www.researchgate.net/publication/336660900_Dilemas_de_la_inclusion_educativa_en_el_Chile_actual)

Jares, X.R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 53-73.  
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.pdf>

Jerez Pinto, C. (3 de febrero de 2020). Negligencias y presunto abuso sexual grupal: Las nuevas aristas del caso de José Matías, el joven trans que se suicidó en Copiapó. *El Desconcierto*.  
<https://www.eldesconcierto.cl/nacional/2020/02/03/negligencias-y-presunto-abuso-sexual-grupal-las-nuevas-aristas-del-caso-de-jose-matias-el-joven-trans-que-se-suicido-en-copiapo.html>

- Jiménez, M.J. (2016). *Necesidades del colectivo trans y sus familias en Castilla-La Mancha* [Trabajo fin de Diploma, Instituto de Salud Carlos III]. Instituto de la Mujer Castilla-La Mancha. 3  
<https://institutomujer.castillalamancha.es/sites/institutomujer.castillalamancha.es/files/documentos/paginas/archivos/trabajonecesidadestranc-lm.pdf>
- JUNAEB. (2021). IVE. MINEDUC. <https://www.junaeb.cl/ive>
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Opressive Education. *Review of Educational research*, 70(1), 25-53.  
<http://grdg526.pbworks.com/f/toward+a+theory+of+anti-oppressive+education.pdf>
- Kurt, L. J., y Chenault, K. H. (2017). School Policy and Transgender Identity Expression: A Study of School Administrators' Experiences. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(3).  
<https://doi.org/10.22230/ijepl.2017v12n3a757>
- Labio, J. SIT Argentina: Movimientos Sociales y Derechos Humanos (2018). *Enseñando desobediencia: La pedagogía del cuerpo y el libre desarrollo de la identidad de género de las estudiantes transgénero y travesti en el Bachillerato Popular Mocha Celis*.  
[https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3914&context=isp\\_collection](https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3914&context=isp_collection)
- León, J. (2011). *Evitando estereotipos e incluyendo la minoría LGBT en la prensa colombiana* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio

Institucional - Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5494/tesis507.pdf?se>

[g](#)

Ley N° 4.808 Reforma la Ley sobre el Registro Civil. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 1930.

Ley N° 11.625 Fija disposiciones sobre los estados antisociales y establece las medidas de seguridad que indica. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 21 de septiembre de 1954.

Ley N° 18.962 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990.

Ley N° 19.628 Sobre Protección de la Vida Privada. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de agosto de 1999.

Ley N° 20.040 Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.

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 Ley de Reconocimiento y Protección a la Identidad de Género. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de diciembre de 2018.

López González, W. O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Luengo, R. (2010). Validación de Estudios cualitativos (II). Estrategias de verificación. *Nure investigación*, 49, 1-5.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712232>

Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147010.pdf>

Mas Grau, J. (2017). Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante. *Revista Internacional de Sociología*, 75(2), e059-1-e059-12.  
<https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/673/826>

Mena, M. (18 nov 2021). Los países con más asesinatos de personas trans. Statista.  
<https://es.statista.com/grafico/23552/personas-trans-y-genero-diversas-asesinadas-y-paises-con-mas-victimas/>

Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el liderazgo escolar*. MINEDUC.

[https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)

Ministerio de Educación. (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*  
<http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>

Ministerio de Educación. (2017). *Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. MINEDUC.  
[https://educacionsexual.mineduc.cl/docentes/anexos/docs/2017\\_%20MINEDUC\\_orientaciones%20par%20ainclusión%20estudiantes%20lgbti.pdf](https://educacionsexual.mineduc.cl/docentes/anexos/docs/2017_%20MINEDUC_orientaciones%20par%20ainclusión%20estudiantes%20lgbti.pdf)

Ministerio de Educación. (2019). *Compromiso con la Sana Convivencia: Manual de Distinción*. MINEDUC. p.6.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4440/mono-1131.pdf>

[?sequence=1&isAllowed=y](#)

Ministerio de Educación. (2019). *5.7 ¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?* MINEDUC.  
<https://formacionintegral.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/07.-Como-avanzar-en-inclusion-desde-la-diversidad-cultural.pdf>

Ministerio de Educación. (2021). *Apoyo a la inclusión*. MINEDUC.  
<https://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/#:~:t>

[ext=El%20enfoque%20inclusivo%20implica%20la,participación%20de%20todas%20y%20todos](#)

Ministerio de Educación. (2021). *Plan de gestión de la convivencia escolar Orientaciones para su elaboración y revisión*. Superintendencia de Educación. <https://formacionintegral.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/12/PLAN-DE-GESTIÓN-DE-CONVIVENCIA.-ELABORACIÓN-Y-REVISIÓN.pdf>

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. Subsecretaría de Prevención del Delito. (2020). Estudio exploratorio de discriminación y violencia hacia personas LGBTIQ+.  
<https://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2021/04/movilh-encuesta-subsecretaria-delitos.pdf>

Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Publicacions Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence>

Morales, T. Asociación por las infancias transgénero. (2020). *Modelo fantasma: La ausencia de las identidades de género no normativas en el sistema educativo mexicano*.  
<https://infanciastrans.org/wp-content/uploads/2021/02/Modelo-fantasma.pdf>

Moseson, H., Zazanis, N., Goldberg, E., Fix, L., Durden, M., Stoeffler, A., Hastings, J., Cudlitz, L., Lesser-Lee, B., Letcher, L., Reyes, A., Obedin-Maliver, J. (2020). El imperativo de incluir los géneros no binario y transgénero más allá de la salud de la mujer. *Obstet Gynecol*, 135,

5-14. [https://www.academika.com.ar/el\\_imperativo\\_de\\_incluir\\_los\\_generos\\_no\\_binario\\_y\\_transgenero.pdf](https://www.academika.com.ar/el_imperativo_de_incluir_los_generos_no_binario_y_transgenero.pdf)

MOVILH. (2020). *Colegio adventista de Copiapó discrimina a niña trans de 13 años.*

<https://www.movilh.cl/colegio-adventista-de-copiapo-discrimina-a-nina-trans-de-13-anos/>

MOVILH. (2022). Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile. MOVILH. Edición 20. p. 55.

[https://drive.google.com/file/d/18P5\\_cccVJHJHIURqADyIB5cNhJj-vife/view](https://drive.google.com/file/d/18P5_cccVJHJHIURqADyIB5cNhJj-vife/view)

Muntaner, J. J., Rosselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.

<https://revistas.um.es/educatio/article/view/252521/191611>

Muñiz .M (2010) *Estudios de caso en la investigación cualitativa.* Universidad Autónoma de Nuevo León.

[https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)

Olivo, M. G. (2017). Educación para la Ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07642017000500016&script=sci\\_arttext&lng=enhttp://](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07642017000500016&script=sci_arttext&lng=enhttp://)

Organización de las Naciones Unidas. (2015). La violencia homofobia y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América

Latina. p. 32.

[https://educacionsexual.mineduc.cl/docentes/anexos/docs/UNESCO%202015\\_Violencia%20homofobica%20y%20transfobica%20en%20el%20ambito%20escolar.pdf](https://educacionsexual.mineduc.cl/docentes/anexos/docs/UNESCO%202015_Violencia%20homofobica%20y%20transfobica%20en%20el%20ambito%20escolar.pdf)

Organización Mundial de la Salud. (23 de agosto de 2018). Género y salud.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>

Ortiz, J. A. (2019). Performatividad de género. Una alternativa epistemológica. *TEL*

*Tempo, Espaço e Linguagem*, 10(2), 9-24.

<https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/13795/209209213280>

Parentini Cabrera, M. S. (2020). *¿Cómo perciben los equipos directivos la gestión del proceso de inclusión escolar de estudiantes transgénero?* [Tesis de Magíster,

Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC.

<https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/40150/Tesis%20Magister%20María%20Soledad%20Parentini.pdf?sequence=1>

Parodi-Pestana, A., y Utano-Díaz, L. (2019). + *Deconstrucción -discriminación* [Trabajo de Suficiencia Profesional, Universidad de Lima]. Repositorio Institucional ULima.

[http://repositorio-anterior.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/8906/Parodi\\_Pestana\\_Anapaula.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio-anterior.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/8906/Parodi_Pestana_Anapaula.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Platero, R. (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico.

Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información Psicológica*, (94), 71-83.

[https://www.researchgate.net/publication/28310839\\_La\\_homofobia\\_como\\_elemento\\_clave\\_del\\_acoso\\_escolar\\_homofobico\\_algunas\\_voces\\_desde\\_Rivas\\_Vacia\\_madrid](https://www.researchgate.net/publication/28310839_La_homofobia_como_elemento_clave_del_acoso_escolar_homofobico_algunas_voces_desde_Rivas_Vacia_madrid)

Platero, R. (2014). *Trans\*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Edicions Bellaterra.

<https://es.scribd.com/document/434327593/Platero-R-2014-TRANS-exualidades-Acompanamiento-factores-de-salud-y-recursos-educativos-PDF>

Platero, R., y Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa.

[http://asociacionarelas.org/wp-content/uploads/2018/11/Bullying\\_segunda\\_edicion.pdf](http://asociacionarelas.org/wp-content/uploads/2018/11/Bullying_segunda_edicion.pdf)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2018). *Estudio de Puesta en Marcha del Plan de Formación Ciudadana*. PNUD.

<http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formación-Ciudadana.pdf>

Reyes, I. E., & Akkari, A. (2017). La privatización de la educación en Chile: análisis de los discursos del profesorado y de la dirección de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas. *RASE Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(3), 363–380.

[https://www.researchgate.net/publication/320238710\\_La\\_privatizacion\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_Chile\\_analisis\\_de\\_los\\_discursos\\_del\\_profesorado\\_y\\_de\\_la\\_direccion](https://www.researchgate.net/publication/320238710_La_privatizacion_de_la_educacion_en_Chile_analisis_de_los_discursos_del_profesorado_y_de_la_direccion)

[n de los centros sobre la calidad de la educación y la rendición de cuentas](#)

Rivera, A. (2019). “Derechos Humanos de las transdiversidades: Empoderamiento y la Ley de Identidad de Género” [Video, en línea].  
<https://www.facebook.com/Diveuls1/videos/293969284842314/>

Rodríguez De Juan, B. (2021). *El transgénero en la educación* [Tesis de Grado, Universidad de La Laguna]. RIULL.  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/23940/EI%20transgenero%20en%20la%20educacion.pdf?sequence=1>

Rojas, M. T., Falabella, A., & Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Proyecto FONIDE No 911429, MINEDUC. Universidad Alberto Hurtado.*  
<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf>

Román, M. y Carrasco, A. (2007). Los niveles intermedios del sistema escolar chileno: posibilidades y limitaciones para la equidad. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 1-21.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55100102.pdf>

Salas, A. (24 de febrero de 2017). Los primeros cambios de la ley que elimina el lucro, el copago y la selección a un año de su implementación. *El Mercurio Online*

(EMOL).

<https://www.emol.com/noticias/Nacional/2017/02/24/846492/Los-primeros-cambios-de-la-ley-que-elimina-el-lucro-el-copago-y-la-seleccion-a-un-ano-de-su-implementacion.html>

Salas Guzmán, N., y Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000200006&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000200006&script=sci_arttext)

Salinas, D. y Raczynski, D. (2009). ¿Cómo se hace realmente gestión educativa municipal? En M Marcel, & D. Raczynski (Eds), *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 177-207). Uqbar Editores y CIEPLAN.  
[https://issuu.com/cieplan/docs/la\\_asignatura\\_pendiente](https://issuu.com/cieplan/docs/la_asignatura_pendiente)

Salguero Juan y Seva, J.R., y Penna Tosso, M. (2017). Protocolo de actuación en los centros educativos ante la incorporación de alumnado trans. *Revista de Educación Inclusiva Polyphōnía*, 1(1), 96-107.  
<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/226>

Sánchez Sánchez, T., y Etopa Bitata, M.P. (2021). Las realidades trans en la adolescencia: El acoso escolar en esta etapa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2),

155-162.

[https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/13994/1/0214-9877\\_2021\\_2\\_1\\_155.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/13994/1/0214-9877_2021_2_1_155.pdf)

Sánchez, M., Vicuña, A., & Subercaseaux, J. (2018). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos municipales encargado por el Ministerio de Educación de Chile y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Estudios y consultorías Focus. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Informe-final-Focus2.pdf>

Sanhueza Henríquez, S., Granada Azcárraga, M., Bravo Cópola, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(47), 884-899. <https://www.scielo.br/j/cp/a/qzqV4Hm9XV9TbSc7hDG37nw/?lang=es&format=pdf>

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000100020&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-45652017000100020&script=sci_arttext)

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.

<https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=WZxyAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=El+estudio+de+caso:+Teoría+y+práctica&ots=r43fJ7KbaB&sig=79vys-6LBr7>

[gEzf\\_jvM2v1myu5s&redir\\_esc=y#v=onepage&q=El%20estudio%20de%20caso%3A%20Teoría%20y%20práctica&f=false](http://gEzf_jvM2v1myu5s&redir_esc=y#v=onepage&q=El%20estudio%20de%20caso%3A%20Teoría%20y%20práctica&f=false)

Sini Conte, R., & Molina Contreras, E. (2019). *Conocer las estrategias que utiliza la docente en la asignatura de lenguaje y comunicación para atender las necesidades educativas especiales, a partir de diferentes fuentes de observación de un estudiante con Síndrome de Down* [Tesis Doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Biblioteca Digital UAHC. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/5372/TPEDIF%20249.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño. (2022). *Resultados SNED 2022-2023*. MINEDUC. <https://sned.mineduc.cl>

Soto, V. (2002). Soto, V. (2002). Políticas, acciones curriculares y reforma de la educación en Chile. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 57-74. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/viewFile/282/288>

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones. [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=Stainback,+W.+S.+Y.+y+Bernández,+M.+P.+\(1999\).+Aulas+inclusivas:+Un+nuevo+modo+de+enfocar+y+vivir+el+currículo+&ots=D-ko39bDLd&sig=s-xWGih-t-WB7VPOYe2AaVMWrs4&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=36TU1qoSh3cC&oi=fnd&pg=PA19&dq=Stainback,+W.+S.+Y.+y+Bernández,+M.+P.+(1999).+Aulas+inclusivas:+Un+nuevo+modo+de+enfocar+y+vivir+el+currículo+&ots=D-ko39bDLd&sig=s-xWGih-t-WB7VPOYe2AaVMWrs4&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

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

Antioquia.

<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>

Superintendencia de Educación. (2017). *Circular 0768: Derechos de niñas, niños y adolescentes trans en el ámbito de la educación*. MINEDUC.  
<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-Nº0768-DERECHO-S-DE-NIÑAS-NIÑOS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-ÁMBITO-DE-LA-EDUCACIÓN-A-SOSTENEDORES.pdf>

Superintendencia de Educación. (2021). *Sustituye Ordinario N° 0768, del 27 de abril de 2017, de la Superintendencia de Educación y establece nueva circular que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional. Resolución exenta N° 0812*. MINEDUC.  
<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2021/12/REX-No-0812-SUSTITUYE-ORD.-N-0768-DE-2017-DE-LA-SIE-Y-ESTABLECE-NUEVA-CIRCULAR.pdf>

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*.  
<https://www.etsex.cl/wp-content/uploads/2021/05/Todo-Mejora.-2016.-Encuesta-Nacional-de-Clima-Escolar-en-Chile.pdf>

Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Terapia psicológica*, 30(2), 71-76.

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-48082012000200007&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-48082012000200007&script=sci_arttext)

Universidad de La Serena. (2018). *UGIP y CPEIP entregan resultados de evaluaciones diagnósticas de la Formación Inicial Docente*. UGIP. <http://pedagogias.userena.cl/2018/10/02/ugip-cpeip-entregan-resultados-evaluaciones-diagnosticas-la-formacion-inicial-docente/>

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)

Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., & Galdames, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional*. (4). <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/05/IT-4.pdf>

Vale, O. (2019). Disforia de género: la psicopatologización de las sexualidades alternas. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 21(2), 1-12. <https://raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/view/v21-n2-vale/452134>

Wittig, M. (1992). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Editorial Egales. 25. <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual.pdf>

Yin, R.K. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Sage Publications. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>



## Anexos

### Caso 1: Escuela A

**Preentrevista: 0. Tenemos una pauta de la entrevista, se grabará para luego transferir, la idea es que se pueda explayar lo más que pueda, todo con el fin de ver la realidad que se vive en el establecimiento.**

Accedía a este trabajo porque nosotros hemos estado trabajando en todo el inicio de transición con el primer alumno transgénero que estaba en proceso de cambios -hace cuatro años atrás- con Uziel, nos costó mucho con la comunidad educativa, con los adultos más que con los docentes. Hay cambios debido a la visión que tienen los nuevos docentes y eso lo ha facilitado. En primer año medio llega Martín, y su apoderado fue a hablar de la situación con el encargado de convivencia debido a sus inquietudes sobre su orientación de género. Se tiene una conversación con él en privado, con el fin de conocer al personal y el establecimiento. Dar el máximo de tranquilidad y confianza de que aquí tendrán un apoyo, por ejemplo, en los listados de clases estos alumnos transgénero se ven reconocidos por su nombre social.

Sí yo accedí este trabajo fue porque si hemos estado trabajando en todo este proceso, sobre todo en el inicio cuando tuvimos un primer estudiante transgénero que estaba en proceso de cambios, ahora está en cuarto medio, Uziel. Nos costó mucho con la comunidad educativa sobre todo con los adultos más que con los profesores. Hoy en día hemos tenido renovación de profesores porque se han ido jubilando y han llegado profesores más jóvenes que ya vienen en cierta medida con un chip distinto. Eso nos ha facilitado y ayudado. Ahora en primero medio llega un apoderado, apoderado de Martín, su nombre social, y venía con la preocupación de que su niño. Yo aquí trabajo con orientador y aprovechamos de conversar, estando abierto a todas las nuevas instancias.

#### **0.1. ¿Puede profundizar en la situación de Martín si es que venía de una situación dificultosa antes de matricularse en el colegio?**

La verdad no hace tiempo veníamos siendo testigos de sus cambios y tendencias hacia los juegos más varoniles, de a poco asumiendo está realidad. Ahora en este periodo de la pandemia esto se acentuó más dónde se ha estado más en casa. Esto fue conversado un día con los papás y estos lo aceptaron después el padre vino a contarme al establecimiento, fue agendada y citada en una fecha. En eso vino Martín para conocer su nuevo colegio, tuvo una conversación con la psicóloga, a la vez conmigo para conocerle, y tuvimos una conversación en privado a petición del alumno. Conversamos con él cómo estaba, cómo se sentía, pero nunca se preguntó en estos

casos "¿Por qué eres así? Hubo otras preguntas como: "¿Te gusta este Liceo?, ¿Te gustaría seguir con tus mismos compañeros de la enseñanza básica?, ¿O quieres estar con nuevos grupos de compañeros hasta cuarto medio llegando a las carreras técnicas? Finalizando le pregunté si quería conocer el establecimiento y este aceptó. Lo que pasó ahí fue darle el máximo de tranquilidad, de confianza y apoyo. Nosotros los listados de cursos los tenemos con los nombres sociales, en un principio teníamos los nombres de los estudiantes aquí en la lista por ejemplo Sofía (Nelson) cisterna, ahora es ejercicio no corre. No sacamos nada entre paréntesis si no se deja solamente su nombre social. Precisamente me encuentro todo trabajando en las listas de cursos para chequear cada nombre, pues una cosa es lo que tiene que ver con el nombre social y lo otro es lo reglamentario, lo que es legal. Y en lo legal los documentos todavía siguen saliendo con su nombre que tienen en el registro civil, como por ejemplo los certificados de nacimiento. Pero nosotros también hemos entregado documentación con el nombre social a pesar de que en otros certificados sigan saliendo con el nombre del registro civil. Aquí estoy cambiando porque estás listas las envía el SIGE, un sistema de admisión escolar y yo estoy poniendo su nombre social para que cuando se hagan las listas de curso, la encargada de estadísticas me saque el nombre documental y deje su nombre social. Esa es la introducción de cómo estamos trabajando nosotros con los alumnos transgéneros.

### **1. ¿Cuáles son las primeras medidas tomadas por el establecimiento al incorporar los programas del Mineduc estudiantes transgénero?**

Bueno la primera medida como equipo de convivencia escolar y con la dupla psicosocial que se encontraba en ese momento fue empezar a interiorizar todas, todas las normativas y leyes de inclusión abordadas con respecto a los estudiantes transgéneros, incluso más allá a los estudiantes que solicitan o requieren un cambio en su nombre social. Entonces el trabajo se realiza no solo con alumnos transgénero sino con alumnos que necesitan un cambio de nombre social, Cómo fue el caso de Micaela quién no gustaba de su nombre real y prefirió cambiarse a Elena. Esto se fue interiorizando y en paralelo se fueron actualizando nuestros protocolos de educación con respecto a lo que se debe hacer en el establecimiento. De ahí también partió un proceso de trabajo de enseñanza a la comunidad educativa principalmente a los adultos, puesto que los estudiantes entre pares hay mucho menos diferencias o incluso inexistencia de discriminación como con el adulto que no asume está realidad. Este trabajo fue largo, complicaciones en el hacer entender puesto que no es un proceso fácil como el caso de Ignacio quién antes era Sofía, las declaraciones de una docente fueron "Yo la voy a llamar Sofía porque su nombre es Sofía. Hasta que no me traigan un certificado De qué se cambió el nombre seguirá siendo así", pero no es así. Este trabajo de cambios fue de 2 años en el que el alumno se encontraba en primero medio

al momento de manifestar su agrado de nombre social como Ignacio. Este alumno ya egresado cuando se encontraba cursando tercer año medio la docente aceptó la identidad de este alumno y lo identificaba como Ignacio.

También empezamos a trabajar con las familias, sobre todo luego de que una apoderada manifestará preocupación por “Hilda” quien su nombre social era Joaquín. Se le explicó por qué el nombre de su hijo era Joaquín, no Hilda. Se le dijo a la docente que también le tomase el peso y la seriedad a la reflexión que estaba haciendo este alumno al sentirse mejor con el género masculino.

**1.1. ¿Cuándo habla de estas instancias con los apoderados qué resulta ser el grupo más difícil de tratar en este tema, se hacen entrevistas individuales?**

Ciertamente y también se ha hecho hincapié en este tema en las escuelas para padres, talleres, hablando de cómo trabaja la diversidad dentro del establecimiento.

**1.2. ¿Así también se ha trabajado con los profesores?**

No, con los profesores se ha trabajado a través de charlas expositivas y con consejo de profesores. Nosotros hemos trabajado con el hospital de Lirquén y el hospital Higuera, como hemos tenido estudiantes que se han encontrado con este proceso de cambios, tratamientos hormonales, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con el proceso médico, desde el hospital nos han hecho charlas. Eso es importante ya que ahí hay una mirada externa de otros profesionales como la psicóloga y matrona del hospital Higuera quienes nos hicieron una capacitación el año pasado a los profesores y a asistentes de la educación.

**2. ¿Cuentan con normativas dentro del mismo colegio en el reglamento o proyecto educativo sobre la inclusión de estudiantes transgéneros?**

En eso me encuentro trabajando ahora, Estoy ordenando todo lo de esta carpeta - nos la señala- Dónde tenemos distintos protocolos para abordar situaciones de consumo de drogas, sobre detección de agresiones sexuales, *Bullying* y acoso, vulneración de derechos de estudiantes. Entre esos protocolos de identidad de género, el número 6. Entonces nosotros tenemos todo abordado para respaldar a nuestros estudiantes. Y si bien esta área tiene que ver con toda la comunidad educativa pero principalmente, nosotros estamos para resguardar la integridad de ellos, el cual es nuestro primer foco. Después el resto de la comunidad educativa.

**2.1. ¿Toda esta área relacionada con los estudiantes transgéneros está relacionado con las normas sociales o también le Incluye todo lo que sería considerado *bullying* transfóbico?**

La verdad nosotros Afortunadamente no hemos tenido este tipo de conflicto categorizado como *bullying* transfóbico. En una ocasión dio la casualidad de que hubo agresión de un compañero hacia otro pero el agresor no sabía que el agredido era transgénero, por lo tanto, su motivación no fue por la identidad del agredido. El agresor era violento y venía con antecedentes desde la enseñanza básica, pero luego de esta situación puntual él tuvo un cambio de actitud. Reitero aquí no ha habido situaciones que como convivencia escolar tengamos que abordarlos como *bullying* transfóbico, pero si se diese seguiríamos los protocolos necesarios. Además, estos últimos dos años hemos estado en línea, sin conocer a los alumnos.

**3. ¿Quiénes son los encargados de gestionar la implementación Y cumplimiento de estas normativas inclusivas con la identidad de género?**

El equipo de convivencia escolar traspasa la información a la comunidad educativa. Por otra parte, los profesores jefes son los que tienes que estar atento a cualquier situación para estar informando constantemente si es que hay alguna situación que altere el ambiente escolar. Nosotros informamos ahora como por ejemplo los consejos generales para informar a la comunidad educativa quiénes son los estudiantes que se identifican con como transgéneros. Ya están designados en las nóminas en sus cursos correspondientes y con sus nombres sociales, todo esto para que la comunidad esté enterada. A diferencia de otros colegios que tenía esta información dentro de cuatro paredes, en el que nadie sabía que ciertos alumnos se encontraban en el proceso de cambios. En ese sentido nosotros estamos tratando de ser bien abiertos a la comunidad. Cuando nosotros iniciamos también esto, de empezar a trabajar con nombre social y el cambio en la lista de curso, conversamos con Estefanía quién era la psicóloga en ese entonces y ella se dirigió a los alumnos para decirles que muchas veces los profesores iban a cometer errores con el tema de los nombres Pues todavía estaba esto del nombre entre paréntesis, y que en algún momento los iba a nombrar con su nombre original en vez del social. Con esto se les da a conocer a los alumnos que se trata de un proceso que tiene ensayo y error. Estos son más receptivos que los adultos, después ya no hubo inconvenientes con respecto a eso.

**4. En cuanto a la instauración de estas políticas inclusivas y el desarrollo de estos documentos. ¿Quiénes son los principales encargados de desarrollar esto?**

Todos los desarrollos de documentos y de protocolos de distintas índoles son trabajo de convivencia escolar. Nosotros aquí de convivencia escolar somos los que elaboramos todas las normas, los planes de gestión de convivencia escolar, el reglamento interno y después estos se entregan a Inspectoría General. Trabajamos con un informe formativo más que político, por lo que ya hemos cambiado todo lo ya mencionado hace tiempo. Por lo tanto, cuando hay una situación disciplinaria lo atiende la inspectora general y después nosotros de gestión de convivencia escolar conversamos con el alumno con el fin de orientarlo en esa instancia. Afortunadamente he tenido alta cercanía con los alumnos, por lo tanto, existe harta confianza, cercanía y empatía. Independiente de las adversidades actuales varios alumnos me conocen ya que estos años de pandemia he hecho visitas domiciliarias en conjunto con la dupla psicosocial.

**4.1. Quisiera preguntar sobre las normativas o los reglamentos internos, ¿han tenido alguna inspiración o se han basado en algún otro modelo que se haya implementado anteriormente?**

Mira nosotros más que basarnos en un modelo hemos forjado nosotros nuestro propio camino aquí dentro de la comuna, tenemos una organización que cuenta con una encargada de convivencia escolar comunal de los 16 establecimientos que se encuentran en la comuna de Penco. Y Generalmente estamos trabajando las temáticas y comentando los procesos de investigación que hemos estado haciendo. También hice mi diplomado en convivencia escolar en la UNAB, con el fin de actualizarme sobre todo el contexto de normativas, reglamentos, elaboración de todo lo que corresponde a la normativa de reglamento protocolos, plan de gestión. Toda el área de convivencia escolar es lo que a mí me gusta, pues uno hace una labor social con los estudiantes. El apoyo social aquí es grande, y a raíz de eso hemos aumentado nuestras matrículas. Hace 5 años atrás teníamos menos de 400 estudiantes, y hoy en día tenemos 656 estudiantes con listas de espera en primer y segundo medio. 34 es el máximo de alumnos en primero y segundo medio.

#### **4.2. ¿Cuántos cursos por niveles tienen?**

Tenemos cinco primeros y 5 segundos. En el caso de 3° y 4° medio son 6 ya que ahí se separan por área técnica. Ahí pasan los terrestres cursos del área científica humanista, un técnico de gastronomía, un técnico de administración portuaria y de apicultura, manejos de recursos del mar.

#### **4.3. ¿Existe alguna instancia en que el encargado de convivencia escolar, jefe de UTP dirección, orientación u otro dirigente entregué o comenté diferentes críticas o recomendaciones en las normas de inclusión dentro de la comunidad?**

Si, nosotros siempre tenemos jornadas de trabajo de revisión y actualización de nuestros reglamentos internos y lo trabajamos con el equipo directivo. Aquí nosotros no tenemos sólo una UTP, en nuestro organigrama está dirección, coordinadora académica y después hay dos UTP, prácticamente tres: una coordinadora de ciclo que coordina primero y segundo medio, una encargada de UTP de tercero y cuarto medio científico humanista y una encargada de UTP de tercero y cuarto medio técnico profesional. Por lo tanto, la UTP no recae en una sola persona como en todos los colegios, nuestro organigrama es distinto. Tenemos una coordinadora académica de los tres niveles, pero están divididos para que así se descongestione un poquito el trabajo.

#### **4.4. ¿Tiene algún organigrama más visual, si es que lo puede facilitar?**

Es que lo estoy actualizando, lo voy a buscar y después se los voy a hacer llegar. El organigrama lo modificamos, le estamos haciendo unas modificaciones.

#### **4.5. Recuerdo que había hablado más o menos de lo que se hacía en torno a la capacitación de los profesores y quería saber si podría profundizar un poco en eso, ¿qué es lo que se hace o qué es lo que se trabaja específicamente con los docentes?**

La capacitación tiene que ver con todo lo que son las normativas, todo lo que dictamina la ley hoy en día y con respecto a lo que sienten los estudiantes y lo que los jóvenes están sintiendo en ese proceso de cambio. Esas son las capacitaciones en las que se ha ido orientando. Lo legal generalmente lo trabajamos desde convivencia escolar porque en cierta medida es como un público donde es más fácil sacar la información y hacer una presentación. Pero en lo emocional nos hemos ayudado con los profesionales del hospital Higuera, ahí nos hemos apoyado con ellos porque ellos

están trabajando cuál es el proceso que están viviendo, las etapas en que viven, todo eso lo han explicado los profesionales idóneos.

#### **4.6. ¿Por casualidad se hace revisión de los programas que hay del Mineduc con respecto a estudiantes trans?**

No he revisado los programas con respecto a los estudiantes trans porque en realidad nosotros al estudiante lo conocemos y tratamos de que pase aquí lo más normal posible. Nosotros no estamos pendientes a cada rato de todos los programas que salen, pero de lo que sí nos preocupamos es que el estudiante esté bien, si tiene algún problema venga y nos cuente y que sea uno más de todos, no hay una diferenciación de tal manera que se sienta observado. por ejemplo, este chico que está en cuarto medio para todos es un estudiante más de su grupo. Sé y veo las normativas y se me indicarán, También desde el departamento de educación tampoco están, porque en cierta medida nosotros como liceo hemos marcado más la tendencia con respecto a las escuelas. ¿Por eso si me preguntan “oye cómo lo hiciste con este niño?” hemos ido conversando, se me indica “oye a ejemplo, ir un niño trans” no, ningún problema, manda al papá dile que venga a conversar conmigo o a la mamá. Tratamos de que sea como un estudiante más porque en realidad no encuentro que sea tema. Cuando converso con ellos les digo “este es nuestro liceo, nosotros trabajamos así, tus compañeros, tú los conoces, tus profesores. Si tienes algún inconveniente acércate a conversar con nosotros, ¿cómo quieres utilizar el baño?” Nosotros no tenemos baño especial “veamos todas las opciones: puedes venir antes, puedes ir al baño en forma diferenciada o puedes ir como tú te sientas más cómodo. Puedes solicitar a la inspectora de que vas a ingresar 5 minutos después a la clase porque vas a pasar al baño, puedes ingresar al baño de acá, al baño de acá, ningún problema. Si llega a haber alguna situación puntual me la haces saber y nosotros la abordamos”

#### **5. La siguiente pregunta: ¿Tiene conocimiento de algún estudiante transgénero al interior de la institución y cuáles han sido los protocolos que han seguido como establecimiento para asegurar una educación inclusiva y respetuosa?**

Si tenemos 4 alumnos que están en esa instancia y hemos seguido todas las indicaciones: entrevista con el estudiante, entrevista con los apoderados. No hacemos una charla tampoco en el curso en particular y decirles “saben chiquillos, ustedes tienen un estudiante aquí que es trans” no, todas las charlas que se hacen a través de la unidad de orientación son en forma general, por lo tanto, nunca lo hemos abordado así. Si hemos abordado en los cursos específicos situaciones disciplinarias, pero el tema trans en un curso específico donde hay un estudiante trans no. Creo el desafío en

mi opinión personal, que no corresponde estigmatizar a un estudiante que está inserto en el grupo.

## **6. ¿Cuáles son los principales desafíos que ha enfrentado el establecimiento a la gestión e implementación de estas normas de inclusión a la identidad de género?**

Bueno, los desafíos como te decía anteriormente son con los adultos. Por ejemplo, el desafío más grande fue poder trabajar con los adultos, poder entregarles esta información, que ellos mismos la asimilaran, porque estamos en otros tiempos, que hemos ido avanzando en la sociedad, no solamente a diario aquí, sino también a nivel global, entonces lo que no se veía antes ahora es más común verlo: dos jóvenes de la mano, dos niñas de la mano, abrazados, es más normal ahora. Hay gente que todavía no lo acepta. Pero eso sí, fueron los adultos el desafío principal.

### **6.1. ¿Puede ser que estaban reacios?**

No reacios, pero hubo un par de profesores que nos decían “esto me incomoda, pero cómo si esto no es así, antes en los colegios no se permitía eso, antes se sancionaba y a veces se formaba un escándalo”. Nosotros si abordamos con los estudiantes cuando conversamos en otra instancia. Por ejemplo, nosotros tenemos habilitada la cancha para lo que llamamos recreo interactivo donde los chicos juegan ping pong, taca taca, etc. y cuando los veo ahí con expresiones de amor muy afectivas les digo “chiquillos esto está bien, es respetable, tanto para los alumnos homosexuales como los chicos, los pololos entre otros, les digo que no se ve bien adentro del liceo, que lo guarden para otro momento. Entonces en cierta medida siempre he estado relacionado con los jóvenes, entonces para mí ha sido mucho más fácil trabajar con todo este tema y estoy más inserto en lo que me corresponde como encargado de la convivencia escolar.

## **7. De acuerdo con su percepción, ¿Quiénes son los miembros de la comunidad educativa más relevantes en este proceso?**

Los estudiantes, los propios pares. Los propios pares son también relevantes porque sienten también que sus compañeros son uno más nomás y están mucho más acostumbrados, conocen su nombre social, lo vienen conociendo de antes y cuando hay una situación de cambio en el camino, que está en vías de buscar su identidad, los chicos han apoyado a sus compañeros, han sido respetuosos a pesar de que uno pueda pensar de que no es así por su índice de vulnerabilidad de 95,4%, son bastante vulnerables, vienen de distintos estratos sociales, de familias conformadas de distinta

forma, entonces nuestro estudiantes han sido un factor importante, yo creo que los más importantes dentro de esa cadena.

**8. Siguiente pregunta, ¿La superintendencia de educación o algún agente representante del ministerio de educación, ya sea a nivel municipal o regional, realiza algún tipo de fiscalización de que haya algún tipo de norma de inclusión transgénero?**

No, dentro de las fiscalizaciones que hemos tenido nunca nos han tratado esa área. Nosotros hemos tenido dos denuncias a la superintendencia, las dos denuncias no fueron en contra nuestra ya que teníamos todo reglamentado, pero fueron por situaciones de *bullying* y acoso escolar por peleas, pero eran por peleas familiares que venían de afuera que recayeron en las niñas, pero nosotros teníamos todo trabajado. Hace como dos años atrás fueron esos conflictos y eran problemas familiares externos y salieron con las niñas ahí.

**9. ¿Puede identificar una motivación que los lleve a implementar estas normativas inclusivas con la identidad de género? ¿Qué es lo que cree usted que es lo más importante para progresar con estas prácticas inclusivas, qué los motiva como institución?**

Mira, nosotros al ser un liceo inclusivo en todas las áreas, lo que nos impulsa es respetar todas las ideologías, todas las formas de ser y sobre todo acompañar a nuestros jóvenes que están en un proceso de cambio e identificación en esta edad. Porque nosotros recibimos estudiantes casi de 14 años, poquitos son de 13 hasta los 16- 17 años cuando llegan en primero medio, y van en un proceso de cambio, de liberación de la enseñanza básica donde empiezan a experimentar la independencia, experimentando nuevas sensaciones, entonces nosotros queremos acompañarlos en todo ese proceso y ese proceso que nosotros hemos hecho en estos dos últimos años es lo que nos ha dado los números que tenemos con respecto a las matrículas. Porque lo que nosotros hacemos aquí está repercutiendo en la comunidad y en las otras comunidades educativas y en la comuna. Hemos cambiado la percepción de nuestro liceo con respecto a la comunidad. Porque eso no es menor, el hecho de que hoy en día tengamos listas de espera de estudiantes siendo un liceo público, siendo un liceo que hace unos años atrás no estaba bien catalogado y que ahora los mejores promedios, los mejores estudiantes de las escuelas básicas de la comuna se queden aquí en Penco; además de los factores como el estallido social, las distancias; muestran que el trabajo que estamos haciendo aquí con la comunidad y lo que mostramos a la comunidad porque antes no mostrábamos pero ahora sí mostramos lo que hacemos para que se sepa en lo que estamos, ha repercutido también en los

números y en los chicos. Y es ese proceso el que nosotros queremos acompañar, eso es lo que nos motiva a nosotros. Así que esa es nuestra motivación, ayudar a todos los chiquillos.

### **Post entrevista:**

En realidad, el conversar de lo que nosotros hacemos pocas veces las tiene uno y después uno se va dando cuenta de que harto estamos haciendo y que estamos trabajando distinto a otras instituciones, porque por ejemplo cuando yo estudié hace  $\frac{2}{3}$  años atrás me daba cuenta de las instancias. Los encargados de convivencia de otros lugares no tienen una oficina como la tengo yo aquí, están hacinados. Aquí al lado hay una oficina donde trabaja la tríada psicosocial: Psicólogo, orientadora familiar y el trabajador social. En otros lados yo voy a la escuela y tienen un espacio chiquitito y compartiendo las salas y todo eso, por eso aquí trabajamos con la orientadora y se le ha dado aquí en el liceo la importancia a la convivencia escolar para el desarrollo y funcionamiento del establecimiento. Este espacio es más privado, los chiquillos vienen y las salas están todas al otro lado y vienen con tranquilidad, se sienten tranquilos y no tan sólo los estudiantes trans.

### **Caso 2: Escuela B**

**Tenemos una pauta de la entrevista, se grabará para luego transferir, la idea es que se pueda explicar lo más que pueda, todo con el fin de ver la realidad que se vive en el establecimiento.**

- 1. ¿Cuáles son las primeras medidas que toman/tomarían como establecimiento al incorporar programas propuestos por el Mineduc para la inclusión de estudiantes transgénero del Ministerio de Educación?**

Nuestro colegio tenía 4 alumnos transgénero masculinos, en este minuto quedan tres porque egresó uno el año pasado. El primer caso que tuvimos fue una alumna que era de nuestro colegio y que nosotros veíamos el proceso que estaba teniendo y que al año siguiente se declaró trans masculino, principalmente por sus problemas personales. Es muy buena persona, muy afectiva, muy cálida, pero tenía problemas con los papás y a veces con los compañeros de curso. Cuando ella asume este cambio, fue para nosotros una alegría enorme porque veníamos nosotros viendo la situación. Lo simpático de este caso es que fue tan valiente que pidió entrevista con el director y pidió que por favor él quería venir con pantalón, con chaqueta y con corbata porque él era trans masculino y el director aceptó. Entonces, ¿qué estoy diciendo con

esto? Para nosotros no es un tema. Tampoco es un tema para el alumnado que eso es lo más valioso que tiene este colegio. Las generaciones de ahora son generaciones tremendamente abiertas, con una mirada al ser humano maravilloso. Porque donde sí ha habido algunos problemas, más bien es de los adultos. Pero aquí, ¿qué hacemos? Cuando nos llega un alumno trans, nos llega la información, inmediatamente nosotros tenemos una entrevista con él para darle la bienvenida, para acogerlo, para informarle que no es tema para nosotros, que es un alumno más, o una alumna más si fuera trans femenino, contarle cómo es nuestro colegio si es que viene de afuera y citar a los padres/apoderados para conversar con ellos. También apoyarlos, acompañarlos e informarles la parte administrativa que tiene que ver con las ordenanzas legales sobre la situación que están viviendo. La ordenanza LGBT, el artículo 17 y la normativa, N°0768 que tiene que ver con el derecho de los niños transgénero. Luego de eso nosotros informamos a UTP, y de ahí coordinamos una reunión con el profesor jefe del curso. Luego se conversa en términos generales con los profesores del curso para solicitarles que se haga uso de los nombres sociales. Entonces la normativa dice que los padres deben enviar una carta solicitando al director que su hijo/a sea llamado por el nombre social y con eso se normaliza todo. Todos los documentos que hay del colegio van a aparecer con el nombre social que corresponda. Se les informa a los profesores para que tengan cuidado al momento de pasar la lista.

## **2. Al interior de la institución educativa ¿cuentan con normativas de inclusión en su reglamento o Proyecto Educativo?**

Sí, está la normativa que nos obliga desde el punto de vista legal y desde el punto de vista nuestro, en el reglamento interno, el reglamento de convivencia escolar, tenemos explícitamente artículos que tienen que ver con la no discriminación, no solo en este sentido, sino que en todos los sentidos y se trabaja mucho el tema de la inclusión porque tenemos alumnos de muchos países. Tenemos varios alumnos venezolanos, colombianos, pero cuando yo llegué a trabajar en este colegio el 2014, ya había alumnos peruanos, bolivianos, españoles, italianos, dominicanos y hoy en día hay muchos venezolanos, haitianos y africanos. Este colegio tiene una cultura muy rica, entonces se trabaja siempre la inclusión. Ni siquiera es tan declarativa la inclusión porque un alumno que venga de afuera no es ya novedad para los alumnos. Una cosa que me llamó la atención cuando llegué a trabajar a este colegio es que nadie era novedad porque venía de afuera, era un alumno más acogido por los compañeros.

### **2.1. ¿Todos estos cambios que han venido generando han sido por las situaciones que se van dando o por una iniciativa del colegio?**

Siendo honesto, yo creo que es por las situaciones que se han ido presentando en este y otros temas. Por ejemplo, en el reglamento de convivencia escolar/reglamento interno se armó un tipo de reglamento, pero después fueron apareciendo comportamientos distintos que había que incluir. Esto es dinámico, no es una cosa rígida ni estructurada que queda determinada, esto es dinámico así que a medida que vamos teniendo experiencia, nos vamos adecuando para ir dándole forma, el sentido y el respeto que corresponde a cada una de las vivencias, experiencias de nuestros estudiantes y de la

comunidad en general.

**3. ¿Quiénes son los encargados de gestionar la implementación y cumplimiento de los programas y normativas inclusivos con la identidad de género al interior de su colegio? ¿Cuáles son sus principales roles en el desarrollo de estos documentos?**

Hay un equipo de convivencia escolar. La parte más específica tiene que ver conmigo como encargado de convivencia escolar, pero hay un equipo detrás. En este minuto por ejemplo estamos renovando el reglamento interno, porque en el segundo semestre del año pasado se trabajó el PEI. Se revisaron los sellos, valores, visión y misión en jornadas reflexivas con el consejo escolar y a raíz de eso se consensuó/renovó /actualizaron los sellos. Además, se está actualizando el reglamento interno, yo debiera estar metido en todo eso, pero soy el único psicólogo y el encargado de convivencia escolar, entonces hay una persona que me apoya directamente en ese trabajo, que está haciendo la parte más administrativa. Pero hay un equipo, el equipo de gestión que trabaja en esto, entonces cualquier cosa grave o importante, tenemos reunión del equipo de convivencia escolar, que incluye dirección, UTP, inspectoras generales, algunos coordinadores, asistente social, coordinador PIE y yo como psicólogo y encargado de convivencia escolar.

**4. ¿Existió/ Existe/ existirá alguna instancia en la que, Encargados de convivencia, Jefatura de UTP, Dirección, Orientación u otros dirigentes comenten, entreguen sugerencias, críticas y/o recomendaciones sobre estos programas y normas con la comunidad?**

Sí, en las reuniones de equipo de gestión, cuando en el equipo de gestión surge alguna situación que habría que analizar las llevamos al consejo de profesores, ahí se resuelven cosas para mejorar, tomar medidas y sugerir algunas otras cosas.

**4.1. Y, ¿existe algún tipo de capacitación respecto a toda esta temática? ¿o se trabaja individualmente según los casos que se vayan dando?**

En el proceso que estamos ahora es la revisión profunda del PEI y se realizan de acuerdo a las características que van pasando. Todo esto al estar listo se presenta en el consejo de profesores y consejo escolar, hacemos muestra de las modificaciones y se llevan a aprobación del consejo de profesores y del consejo escolar. Si eso es aprobado queda instalado y se informa al servicio local y a la superintendencia educacional. Entonces en ese sentido podríamos llamarlo capacitación en el aspecto de presentar las nuevas reformas y modificaciones, pues se explica el qué, por qué, y qué sentido tiene.

**5. ¿Tiene conocimiento de algún estudiante transgénero al interior de la institución? De ser así, ¿cuáles han sido los protocolos que han seguido como establecimiento para asegurar una educación inclusiva y respetuosa con la diversidad?**

Bueno, lo que yo les he contado desde el comienzo y lo práctico ya es el uso de camarines y baños. Se les informa de manera individual y a los profesores que el alumno trans es preferible que vaya en la hora de clase al baño para que no haya mayor problema. Hay baños disponibles del personal para ellos si hay una necesidad urgente cuando estén todos en recreo. Siempre está el cuidado y la disposición de respetar eso.

**6. ¿Cuáles han sido los principales desafíos que ha enfrentado el establecimiento en cuanto a la gestión e implementación de programas y normas de inclusión por identidad de género?**

Yo creo que la mayor dificultad está en los adultos, en los profesores fundamentalmente, en las personas que trabajamos acá. No con una mala intención sino por una ignorancia. El año pasado tuve una experiencia muy importante y me encantó la respuesta de los profesores. Hay distintos conocimientos en esto. La gente mientras más mayor, más rígida, tiene otra crianza, conceptos y creencias, otra visión de la vida y del ser humano. Ahí quizá cuesta aceptar un poco más o ignoran ciertas cosas. El mismo vocabulario hay que trabajarlo para internalizar conceptos.

Les quiero contar además que nosotros tenemos un apoyo muy importante y muy bueno de la Universidad San Sebastián en varios aspectos. Pero lo que tiene que ver con esto es la escuela de obstetricia. Desde el 2018, vienen matronas a trabajar con los estudiantes y hacen dos tipos de intervención: grupal al curso y también se instalan en una oficina que les pasamos aquí para consultorías. Entonces los niños y niñas que tengan dudas personales pueden acercarse y ellos les ayudan. Estábamos super bien trabajando, pero a raíz del estallido social y pandemia, paró. El año 2020 no tuvimos ninguna intervención por el asunto de la pandemia, pero ya el año pasado tuvimos intervención y aparecieron cosas tan interesantes que yo las comente en el consejo de profesores y los profesores solicitaron una capacitación para ellos. Tenemos en vista una capacitación en todo lo que tiene que ver con esta mirada transgénero. Hay un lenguaje que aprender, que usar y que internalizar en nuestra cultura escolar que tenga que ver con mejorar la mirada, intervenciones, apoyo para esto. Aquí estaría la mayor dificultad, la "ignorancia" no intencionada. Hay que ir trabajando todo esto y en eso estamos.

**6.1. Dentro de este grupo de adultos que se encuentran en desconocimiento de la realidad, ¿hubo algún desafío con los apoderados principalmente? ya que son los encargados de los alumnos que vienen al establecimiento. quizá exactamente la situación que ha pasado con los apoderados que son padres de alumnos transgénero.**

Nunca hemos tenido un cierre de postura de un profesor ni una disposición negativa. El problema está en la cosa cultural, en aprender y conocer más de esto, en adentrarnos a educarnos en este sentido. Pero la actitud siempre ha sido de colaborar, apoyar, acompañar y acoger. Unos más, otros menos. Pero, es más, te mueres el miedo de ciertos profesores más mayores de equivocarse frente a esto, de poder pasar a llevar a un estudiante por no saber. Pero nunca ha habido de parte de algún funcionario del colegio alguna actitud de rechazo, ni menos de los apoderados.

**6.2. Usted ya nos mencionó que durante estos consejos acerca de las normativas nuevas que van surgiendo acerca de los alumnos trans, también existen programas del ministerio de educación de inclusión. ¿Usted no se si los habrá comentado con el consejo o los había leído?**

Siempre estamos actualizando eso. Por otro lado, nosotros ya no pertenecemos a la municipalidad desde el año 2020, sino que al Servicio local de Educación Pública de Andalién Sur. Están en permanente capacitación con todos los psicólogos y encargados de convivencia, entonces tenemos que transmitir la información al profesorado. Yo participo en eso y después en los consejos, cuento o preparo el mismo tema y se los presento a los profesores. No es una cosa aislada sólo del colegio. Sí, lo que tenemos como recurso personal es el apoyo de la USS. En dos áreas: lo que es salud mental con enfermería y el apoyo de la escuela de obstetricia.

**7. De acuerdo a su percepción, ¿quiénes son los miembros de la comunidad educativa más relevantes en este proceso de implementación?**

Yo creo que todos. Porque de repente los mismos paradocentes se me han acercado y hay una preocupación, pero más relevante se supone que dirección porque lidera la dinámica social de toda la comunidad educativa. Como psicólogo, que tengo también la responsabilidad de ser el encargado de convivencia, también es un desafío y una tremenda responsabilidad. Por último, si el director no tiene idea me pregunta a mí. Entonces sería dirección, el equipo de gestión y equipo de convivencia que es casi el mismo que equipo de gestión.

**8. ¿La Superintendencia de Educación o algún agente representante del MINEDUC, a nivel municipal o regional, realiza algún tipo de fiscalización en torno al cumplimiento de las normas antidiscriminación por identidad de género en su establecimiento?**

Sí, y no solo de eso, sino que en términos generales todos los años a pesar de la pandemia, de manera online, supervisa la superintendencia a fin de año. Supervisa el cumplimiento del reglamento interno, este reglamento que estamos ahora actualizando se lleva al consejo de profesores, se aprueba y se le manda una copia a la superintendencia y al servicio local informando de lo que hemos hecho. Eso se oficializa y con eso llega la superintendencia a fin de año y dice "revisemos qué ha pasado en este colegio con el reglamento interno" y ahí están los puntos claros. Uno de los temas álgidos hoy en día para la educación es esto, salud mental, inclusión, consumo de drogas y es donde la superintendencia pone mucho ojo.

**9. ¿Pueden identificar alguna motivación que los lleve al proceso de implementación de materia inclusiva relacionada a identidad de género al interior del establecimiento? ¿Qué se requiere para progresar con el desarrollo de las prácticas inclusivas dentro de la comunidad?**

Todos somos personas, creo que esa es la primera gran motivación. Nadie es quien para rechazar al otro bajo ninguna circunstancia. La vida humana tiene que ser cada día más humana y en la medida que seamos personas vamos a ser más humanos. Por lo tanto, esa es la gran motivación. Todo viene después, pero el respeto al ser humano y la posibilidad de que se desarrolle, es lo primero que uno debería considerar.

**9.1. Estas normas, ¿también se conversa con los alumnos en alguna instancia? ¿Hablarles de sexualidad e identidad de género?**

Sí y no. Hay profesores que no se atreven, les cuesta porque tienen miedo a equivocarse entonces intervengo yo. Yo preparo temas que les llevé a los profesores jefe, de la media fundamentalmente, que son sugerencias y ellos los pueden tomar o no para aplicar en los consejos de curso, o los pueden modificar. Hay temáticas que yo les mando para que ellos las usen en los consejos de curso. ¿Por qué en la media más que en la básica? Yo soy el único psicólogo de este colegio y son casi 900 alumnos, entonces hay un programa que se llama "Habilidades para la vida" que nos apoya en esto. Está el programa de "Habilidades para la vida 1" que abarca de prekínder a cuarto básico, y el 2 de quinto a octavo. Entonces ahí yo me apoyo en ellos. Converso con los profesores que temáticas desarrollar. Hay psicólogos que vienen a trabajar en eso y yo me dedico un poco más a la enseñanza media.


**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Roxanna Correa Pérez
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Análisis de las principales estrategias de implementación de programas y leyes respecto a estudiantes transgénero en establecimientos educacionales públicos del Gran Concepción
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Bárbara Guzmán Toledo. Francisca Isla Oviedo. Sofía Toledo Kiessling
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Inglés
PROFESOR GUÍA	Yasna Burich

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	5.5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	5.8
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	5.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>5.9</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	5.5
<b>Promedio</b>	<b>6.2</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	5.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	5.5

3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	5.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	5.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	5.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	5.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	5.0
<b>Promedio</b>	<b>5.1</b>

#### D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	5.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>5.7</b>

#### E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	5.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.5
4. Coherencia en la redacción.	5.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5.5
<b>Promedio</b>	<b>5.6</b>

### 2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.9	1.47
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.2	1.24
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	5.1	1.02
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.7	1.42
E. De los aspectos formales	10%	5.6	0.56
<b>Nota promedio final</b>			<b>5.71</b>

### 3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Es un tema muy relevante para la formación de profesores, profesores en ejercicio y estudiantes. Se expone un extenso marco teórico que debiera ser más acotado para una tesis de pregrado. Lo mismo ocurre con la cantidad de Objetivos Específicos (5). Demasiados para un estudio de pregrado y no permite profundizar ya que se derivan muchos temas de cada uno.

Otros aspectos a revisar son el marco metodológico, presentación de los hallazgos y referencias en el texto y bibliografía. Todos mis comentarios los dejé en el texto del trabajo

Es importante revisar la tesis para que realmente se resalte la importancia del tema tratado.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha:**



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	Andrea Garrido Rivera
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Análisis de las principales estrategias de implementación de programas y leyes respecto a estudiantes transgénero en establecimientos educacionales públicos del Gran Concepción
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Bárbara Guzmán Toledo, Francisca Isla Oviedo y Sofia Toledo Kiessling
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Inglés
PROFESOR GUÍA	Yasna Burich Oyarzun

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	5.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	5.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	4.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	4.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>5.3</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	5.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5.5
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	5.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	4.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	5.0
<b>Promedio</b>	<b>5.3</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	5.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	4.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.0
<b>Promedio</b>	<b>5.0</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	5.5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	5.5
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.3	1.32
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.8	1.36
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	5.3	1.06
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.0	1.25
E. De los aspectos formales	10%	6.4	0.64
<b>Nota promedio final</b>			<b>5.63/5.6</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El seminario de tesis aborda un tema de mucha relevancia y poco abordado en el contexto educativo, su mayor valor constituye justamente la selección temática. El trabajo se encuentra bien documentado, posee un marco teórico robusto, actualizado y pertinente. Sin embargo, dos grandes debilidades, por un lado, en la configuración del objeto de estudio, coherencia de preguntas, objetivos y por otra en el tratamiento metodológico. Aunque existe un cuerpo en el informe que menciona metodología, diseño, alcance, forma en que se recogerán datos, el análisis de datos no obedece a un procedimiento específico propio de la investigación cualitativa, no se observa un modelo de análisis definido, ni un control de calidad de los datos. Tampoco se presenta discusión, considerando el excelente marco teórico que tienen.

El informe además posee un error importante en tanto declara las provincias Penco y Concepción.



## Facultad de Educación

Pese a las observaciones, se anima al equipo a continuar trabajando en esta línea, ya que el trabajo si mejora los aspectos mencionados, tiene potencial de publicación.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha: 10-05-2022**