

LIDERAR PARA LA INCLUSIÓN. CONCEPCIONES SOBRE LA IDENTIDAD TRANSGÉNERO EN UN EQUIPO DIRECTIVO

José Miguel Fuentes-Salazar ¹

Berenice Mollo-Avendaño ²

RESUMEN

Este estudio analiza las concepciones sobre la identidad transgénero que se manifiestan en un equipo directivo de un establecimiento vulnerable de la comuna de Peñalolén. Se utilizó para ello una metodología cualitativa de estudio de caso en la que se aplicaron entrevistas personales a cuatro integrantes de dicho equipo directivo. Se analiza también la legislación actual sobre políticas de inclusión de identidades de género a nivel nacional, para situar el rol de los equipos directivos escolares en la tarea de liderar para la inclusión. Los resultados del estudio dan cuenta de definiciones actualizadas y compartidas en torno a la identidad transgénero, así como de la necesidad de elaborar estrategias para instalar temas de sexualidad en la agenda de convivencia. No obstante, las voluntades de este colectivo se ven tensionadas por la circulación de determinados tipos de violencia simbólica en la cultura estudiantil, por estereotipos heteronormativos entre los docentes y por las barreras que impone la política de *accountability*. El análisis permite identificar algunos elementos del interjuego entre las creencias personales y el marco de transformaciones globales que experimenta el sistema educacional en materia de género y sexualidad.

Palabras claves: liderazgo directivo; género; convivencia escolar; inclusión educativa.

ABSTRACT

This study analyses the views regarding transgender identity in a management team of an institution in a vulnerable situation from the Peñalolén district. To accomplish this, a qualitative case study methodology was used in which personal interviews were applied to four members of the management team. The current legislation was also analyzed addressing the inclusive policies of gender identity at national level in order to identify the role of school authorities in leading for inclusion. The results of the study show updated and shared definitions of transgender identity, as well as the need to develop strategies to install sexuality issues in the coexistence agenda. However, the intentions of this group are stressed by the circulation of specific types of symbolic violence in the student's culture, by heteronormative stereotypes among the educators and by barriers imposed by the accountability policy. The analysis allows us to identify some elements of the interplay between personal beliefs and the context of global transformations that the educational system is experiencing in terms of gender and sexuality issues.

Keywords: directive leadership, gender, school coexistence, inclusive education.

¹ Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por la Universidad de Chile; estudiante del Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile; jose.fuentes.s@uchile.cl

² Trabajadora Social por la Universidad de Atacama; estudiante del Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile; berenice.mollo@gmail.com.

INTRODUCCIÓN

La escuela ha constituido, históricamente, un espacio paradigmático y crítico en el proceso de inclusión de personas con identidades de género diversas. Esto ha sido especialmente significativo para las personas transgénero, quienes en los últimos años han experimentado una serie de barreras para integrarse en los sistemas escolares (Dubet, 2013; Bourdieu, 2006). En el caso de las personas transgénero, algunos/as autores/as han señalado que las dificultades se encuentran acentuadas por la orientación oculta, normada y permanente que tiene la heterosexualidad dentro de la escuela (Le Mat, 2014; Miller 2015 Rojas; 2016), en desmedro de otras expresiones de género excluidas de los currículos explícitos. Lo anterior ha dado paso a que las personas trans -al igual que otras minorías- se vean sometidas a un conjunto de violencias simbólicas y físicas que vulneran sus derechos y dignidad como sujetos naturales. La transfobia y el *bullying* en la escuela y las dificultades en el acceso a bienes públicos y universales por el conflicto que genera su identidad social, entre otras situaciones que enfrentan las personas transgénero, son parte de una de las contradicciones más preocupantes de la era de la globalización y constituyen uno de los desafíos a superar para las instituciones internacionales de protección de la infancia y de educación (Unicef, 2014; ONU, 2015; Lovero, 2015; Unesco, 2016).

A la reproducción de estereotipos cifrados en los currículos escolares se suma la persistencia de actitudes y visiones tradicionales de quienes integran las comunidades educativas, especialmente de los y las profesionales de la educación, lo que ha dado paso a una serie de situaciones discrecionales en los modos administrativos y pedagógicos para gestionar la inclusión de las personas trans y el debate responsable sobre las identidades de género. La desinformación de las autoridades escolares ha llevado en ocasiones a dar respuestas de inclusión desacertadas y parciales que refuerzan más los estereotipos y las prácticas discriminatorias (INDH, 2017; Rojas, 2018). En este sentido, las estrategias institucionalizadas de inclusión han tenido como una de sus matrices la voluntad y disposición de los y las profesionales de la educación, especialmente de los equipos directivos, a quienes se les ha conferido la dirección de la buena convivencia en los establecimientos. Surgen desde aquí algunas interrogantes respecto a las formas particulares en que este segmento concibe la identidad transgénero y construye desde ahí un liderazgo para la inclusión de las minorías sexuales.

En este sentido, el estudio que se presenta buscó comprender los significados que le otorga un equipo de liderazgo directivo de una escuela municipal de Peñalolén al concepto transgénero. Creemos que indagar en las concepciones de los equipos directivos es relevante por varias razones. Por un lado, tal como lo ha señalado la investigación internacional, el liderazgo de los equipos directivos se sitúa como uno de los factores más relevante en el cambio y el mejoramiento escolar (Leithwood y Mascall, 2008; Barber y Mourshed, 2008). En atención a su rol predominante en la conducción de la buena convivencia, indagar en sus concepciones en torno a la identidad

transgénero podría ayudar a comprender mejor el rol de las creencias en la organización y la cultura escolar inclusiva. Por otro lado, es relevante en la medida que aporta una dimensión heurística al creciente interés por estudiar el liderazgo escolar en iberoamérica (Weinstein, Hernández, Cuellar y Flessa, 2015; Vaillant y Rodríguez, 2016).

En consonancia con lo anterior, las preguntas de investigación discutidas en este artículo son: ¿qué significados le atribuyen los y las integrantes del equipo directivo de una escuela municipal de la comuna de Peñalolén al concepto transgénero? ¿Qué estrategias despliegan para la inclusión de los y las estudiantes transgénero?

IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN

En los últimos 30 años, la categoría transgénero ha irrumpido con fuerza en el espacio público de los países occidentales, tensionando la concepción histórica y binaria de la sexualidad humana (Scott, 2008; Butler, 2000; Balza, 2009). En un plano general, lo transgénero se ha inscrito en el universo de las identidades de género, concepto este último que ha buscado relevar la subjetividad y la experiencia interna de los sujetos como criterio de definición de lo sexuado, el sexo (el cuerpo) y el mismo género. En el marco del debate teórico de la sociología del género, lo transgénero se comprende como un tipo de identidad de género diferente al sexo biológico asignado al nacer (Coll-Planas, 2015). Para algunos/as especialistas, lo transgénero se revelaría en la sociedad contemporánea como una categoría transgresora de la naturaleza biológica y de las características sociales atribuidas históricamente a tal o cual cuerpo, especialmente por los discursos médicos y legales (Marinucci, 2010; Vendrell, 2012).

La irrupción de este concepto y del movimiento social en favor de las personas trans ha tenido repercusiones importantes en el campo del derecho social (reconocimiento y despenalización), la medicina (despatologización de las personas trans) y la educación (inclusión de y convivencia con niños y niñas trans), como también ha supuesto, en el plano más global de la sociedad y la cultura, un cambio progresivo en las concepciones y prácticas en torno a la experiencia sexual (Unesco, 2016). No obstante lo anterior, las posibilidades de realización, justicia e inclusión en los espacios democráticos de las personas transgénero siguen estando limitadas por estructuras, concepciones y prácticas hegemónicas que imposibilitan el despliegue de su condición identitaria. Los procesos de globalización o de la modernidad reflexiva de orientación neoliberal en el cual se insertan las relaciones sociales de las personas trans muestran facetas contradictorias que han dado paso a nuevos conflictos y dramáticas exclusiones de estas minorías sexuales, tales como la estigmatización de su persona en las sociedades tradicionales y la falta de acceso a los espacios laborales (OIT, 2011 y 2013). La consolidación del mercado como regulador de las relaciones e interacciones ha tendido a minimizar el rol del Estado en sus funciones integradoras, debilitando

su rol de mediador en la conflictividad social y modificando profundamente el contenido de su accionar democrático e inclusivo (Girón, 2008).

ESCUELA Y GÉNERO: INVESTIGACIÓN REGIONAL Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

En el campo de la educación, escuela y transgénero constituyen una diada relativamente reciente, tanto en la investigación educativa como en su consideración en las agendas políticas de inclusión. A nivel regional se constata la escasez de investigaciones educativas disponibles con la categoría trans, razón por la que este fenómeno se presenta con pocos antecedentes empíricos. Se reconoce, no obstante, la existencia de un campo semántico e investigativo creciente en la región, en el que se entrelazan, de manera progresiva, escuela, género, inclusión y convivencia escolar.

Los inicios de la reflexión regional de la diada escuela y género datan de 1980. Esta estuvo centrada fundamentalmente en los aspectos de la teoría feminista desarrollada en los años 1970, que buscaba la paridad de oportunidades educativas y laborales entre hombres y mujeres. Las investigaciones de Flacso, Unesco y Cepal estuvieron orientadas a identificar los factores que obstaculizaban la alfabetización de las mujeres en el campo y en la ciudad (pobreza, estructuras familiares tradicionales, maternidad prematura y violencia doméstica), así como las restricciones al acceso al mercado laboral. En el marco conceptual de este momento investigativo se relevó el concepto de equidad escolar, el cual se levantó como un eje estratégico para identificar e intervenir las necesidades educativas de las mujeres excluidas del sistema escolar regular (Unesco, 2001). No obstante, los esfuerzos por avanzar hacia una política de equidad escolar entre hombres y mujeres en esta década estuvieron condicionados por la presencia de gobiernos autoritarios en la región, cuyos intereses giraron en torno a consolidar un mercado escolar segmentado antes que propiciar una integración del cuerpo social a través de la escolarización (Ruiz, 2010).

Fue a partir de 1990, tras el retorno de las democracias, que la relación entre escuela y género cobró una importancia significativa en las agendas legislativas educativas regionales. Las nuevas problemáticas versaron no solo en torno al embarazo adolescente (una situación con fuertes efectos en las oportunidades educativas de las mujeres) sino también en torno a las enfermedades de transmisión sexual en la población juvenil y a la violencia escolar contra gays y lesbianas (Unesco, 2001). A partir de entonces, y en el transcurso de la década de 2000, se concretaron desde la perspectiva de los derechos humanos una serie de iniciativas públicas e investigativas tendientes a identificar los nudos problemáticos del paisaje de la diversidad sexual en la escuela. Este esfuerzo estuvo liderado fundamentalmente por Unesco y Unicef las cuales han generado desde entonces un importante registro de estudios de carácter panamericano que han servido como base para el planeamiento de políticas educativas en materia de género.

Dentro de estos trabajos, el *bullying* homofóbico aparece como uno de los problemas transversales en la convivencia escolar latinoamericana. Así quedó constatado en un importante documento de trabajo publicado en el año 2013 titulado “El *bullying* homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú”, editado por el investigador Carlos Cáceres y la investigadora Ximena Salazar, el cual recoge a su vez aquellos trabajos realizados en años anteriores respecto a esta temática. Para el autor y la autora de este estudio, el *bullying* homofóbico escolar:

se deriva de una serie de conceptos erróneos sobre el género y la sexualidad, así como sobre la educación y el papel de las instituciones educativas, reflejados en prácticas inadecuadas. El *bullying* homofóbico es frecuentemente tolerado y potenciado por los sistemas escolares, afectando el bienestar de las víctimas, y posiblemente incrementado la vulnerabilidad a la infección por VIH entre los jóvenes no heterosexuales (Cáceres y Salazar, 2013, p. 7).

Con posterioridad, el año 2014, bajo la dirección de la investigadora uruguaya Adelaida Estenza, se publica la primera aproximación sistemática regional en torno a los problemas y respuestas legales que los sistemas educativos vienen dando en materia de orientación sexual e identidad de género. El estudio, que analizó los marcos legales en relación al género, constató que

continúa siendo escasa la incorporación en los marcos normativos nacionales de la protección contra la discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género como categorías expresamente reconocidas; y más incipiente aún en los marcos normativos y políticas públicas educativas. (Entenza, 2014, p. 21)

Tras este estudio, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe publicó en 2015 un estudio-guía titulado “El *bullying* homofóbico y transfóbico en los centros educativos”, el cual conceptualizó por primera vez la noción de *transfobia* como un tipo específico de *bullying* (Unesco, 2015a, p. 12), definición oficializada en los documentos educativos ministeriales referentes a la inclusión de género y la violencia de género.

Cuadro 1

Definiciones contrastantes del bullying homofóbico y transfóbico

Definición Unesco	Definición Mineduc
Violencia homofóbica y transfóbica: es un tipo específico de violencia de género basada en la orientación sexual real o supuesta o la identidad de género. La violencia homofóbica y transfóbica no solo afecta a los educandos que son homosexuales, bisexuales, transgénero o	Violencia homofóbica, transfóbica, LGBTIfóbica: Es un tipo específico de violencia de género basada en la orientación sexual real o supuesta, en la identidad de género, en la expresión de género o por las características sexuales del niño, niña o estudiante. La violencia homofóbica, transfóbica,

intersexuales, sino también a los que son percibidos como no conformes con las normas de género prevalecientes.

LGBTIfóbica no solo afecta a los educandos que son homosexuales, bisexuales, transgénero o intersexuales, sino también a los que son percibidos como no conformes con las normas de género prevalecientes.

Fuente: elaboración propia.

Una de las preocupaciones principales señaladas en estos documentos es la dispersión de iniciativas y la poca claridad existente en las comunidades educativas respecto a cómo enfrentar este tipo específico de *bullying*. Se llama la atención también respecto a los vacíos legales nacionales que llevan a equipos directivos escolares, profesores/as y personal docente a tomar decisiones basadas en el criterio personal y la buena voluntad, bajo orientaciones que no reconocen necesariamente la especificidad de la transfobia:

Mientras se discute el tema del conjunto de la violencia escolar desde un enfoque transversal, —que en muchos casos es sinónimo de invisibilización o exclusión de temas no reconocidos—, queda a la buena voluntad del personal sensibilizado el desarrollo de políticas que aborden la discriminación por identidad de género y orientación sexual (Unesco, 2015b, p. 61).

ESCUELA Y GÉNERO: NARRATIVAS Y PRÁCTICAS NACIONALES EN TORNO A LAS IDENTIDADES DE GÉNERO Y LAS DIVERSIDADES SEXUALES

Para el caso de Chile, la Unesco recuerda que, si bien se cuenta con la Ley 20.609 y la Ley 20.536 sobre Violencia Escolar, las acciones contra este tipo específico de *bullying* (homo y trans) siguen sujetas a la discreción del establecimiento educativo (Unesco, 2015b), lo que constituye una situación preocupante toda vez que los esfuerzos por sensibilizar a la comunidad escolar solo están dirigidas a profesores:

En otros países (Chile, Colombia, El Salvador, Perú y Uruguay), el fortalecimiento de la formación docente, fundamental para consolidar las prácticas educativas para hacer frente a la violencia homofóbica y transfóbica en los centros educativos, requiere de mayores esfuerzos con miras a que las acciones de capacitación para el personal institucional cuenten con mayores contenidos y materiales. (Unesco, 2015b, p. 70)

POLÍTICAS Y LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN DE GÉNERO

Frente a las situaciones de exclusión y discriminación y frente al vacío legal respecto al reconocimiento constitucional de estos sujetos, el Ministerio de Educación ha diseñado, desde el año 2017, diversas iniciativas de concientización y sensibilización, tales como la elaboración de las “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” y la creación de las “Orientaciones para resguardar el derecho a la educación de niñas y niños trans”. Respecto al primer documento, el Ministerio de Educación ha reconocido que en la última década,

la diversidad sexual y de género es una realidad sociocultural que emerge y se visibiliza cada día más en los establecimientos educacionales. Esta realidad nos insta a modificar lenguajes, actitudes y comportamientos para educar desde el respeto y generar una verdadera inclusión educacional, que valore la diversidad y fortalezca el pleno desarrollo de todas las personas. (Mineduc, 2017a, p. 25)

Las orientaciones incluidas en estos documentos ministeriales constituyen una herramienta de apoyo para sostenedores/as y directoras/es quienes tienen la responsabilidad y obligación de respetar todos los derechos que resguardan a las y los estudiantes, estableciendo acciones que aseguren su inclusión tanto en las dimensiones pedagógicas como en las referidas a la convivencia. En este sentido, las orientaciones definen que las autoridades de los establecimientos deberán

tomar las medidas administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger y garantizar esos derechos contra toda forma de acoso discriminatorio, tales como prejuicios, abuso físico o mental, trato negligente, vulneración de su intimidad y privacidad y/o malos tratos; velando por el resguardo de su integridad psicológica y física, y dirigir todas las acciones necesarias que permitan su erradicación en el ámbito educativo. (Mineduc, 2017b)

En la estructura organizacional de la escuela, estos instrumentos interpelan en primera instancia a los equipos directivos quienes constituyen las máximas autoridades escolares y a las cuales no solo se les ha conferido la potestad pública de ostentar la representación y administración legal del centro educativo sino además la potestad de dirigir las iniciativas que encaminan a las escuelas hacia su mejoramiento en el marco de las leyes y la legislación vigente. En esta línea, algunas investigaciones sostienen que en la actualidad la dirección escolar no solo se fundamenta en la gestión administrativa virtuosa, sino en prácticas y concepciones inclusivas complementarias que llevan a los equipos directivos a ser concebidos como “líderes” educativos, concepto que se asocia a aquellos perfiles con capacidad de articular propuestas y objetivos, asumir desafíos y resolver problemas de manera efectiva atendiendo a las consideraciones que plantea el contexto y a las complejidades del grupo humano involucrado (Leithwood y Jantzi, 2000; Elmore, 2000; Gronn 2003; Spillane, 2006; Hargreaves y Fink, 2008). En el contexto escolar chileno:

Una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados; sin embargo, lo cierto es que cada uno de estos temas carecería de sentido si no hay un liderazgo de carácter pedagógico que oriente el quehacer de la escuela con visión de futuro, en un marco de actuación ético, generando espacios de confianza y participación, en un ambiente que cautele el respeto y la inclusión de la comunidad. (Mineduc, 2015, p. 9)

La dirección escolar, entendida como un tipo específico de liderazgo, constituye por tanto el primer eslabón organizacional en el desarrollo de prácticas escolares que aseguren la inclusión de las personas trans. Aquí, la gestión y el liderazgo de los equipos directivos se abren como un espacio con un fuerte potencial para enfrentar de manera sistémica los problemas de exclusión de las y los estudiantes trans. Esto, entendiendo que el liderazgo constituye un espacio de “poder positivo” al interior de la escuela capaz de articular políticas creativas y democráticas (Maureira, Garay y López, 2016).

Un elemento importante a relevar en los estudios sobre la dirección y el liderazgo escolares es que todas las acciones emprendidas por los equipos directivos no solo están mediadas por el marco legal al que están sujetas las escuelas, sino también por las concepciones que los y las líderes sostienen en torno al *cómo* debiera funcionar una escuela (Bolívar, 2015). Es decir, en la toma de decisiones se encuentra expresada la jurisprudencia normativa que regula el funcionamiento de las escuelas, así como los rasgos de las subjetividades particulares de quienes toman decisiones. Dicho de otro modo, los y las líderes transfieren parte del repertorio de sus imágenes y de su universo simbólico al orden organizacional de la escuela, los cuales se inscriben tanto en las materialidades de la escuela (reglamentos, distribución de objetos al interior de la escuela, etc.) como en sus dimensiones inmateriales (valores, reglas tácitas, trato con el personal, etc.). En este sentido, y de acuerdo a Rojas (2018)

el director aparece como un agente que activamente puede establecer nuevas regulaciones (...) dentro del espacio escolar. Esto se asocia a un tipo de liderazgo específico que le permite delimitar el alcance y profundidad de las acciones con las que se aborda esta temática [de género]. Esta lectura no puede desentenderse del ejercicio de la autoridad formal, que los directores tienen dentro de instituciones caracterizadas por un ejercicio jerárquico del poder. Sin embargo, otros factores como la formación política del individuo, la mirada reflexiva respecto a la concepción religiosa propia de la escuela parecen influir significativamente. (p. 53)

Analizar, pues, las concepciones de los y las líderes educativos en el marco de una política discrecional de inclusión se torna relevante en la medida en que allí se juega la capacidad de institucionalizar el tópico de la diversidad de género en la escuela y de agenciar desde allí prácticas de inclusión.

METODOLOGÍA

La investigación de la que da cuenta este artículo se enmarca en un diseño comprensivo e interpretativo, pues se pretende conocer, comprender e interpretar los significados que le atribuyen los y las integrantes del equipo directivo de una escuela municipal de Peñalolén al concepto transgénero. La hermenéutica, como posibilidad de ciencia, representa los fenómenos como manifestaciones sensibles e internas de lo humano, no reductibles a causaciones o generalizaciones lógicas e irrepetibles en el tiempo en tanto fenómenos flexibles y particulares. Desde este paradigma, la realidad aparece como global, holística y polifacética, nunca estática ni tampoco dada, sino que creada y recreada continuamente: “no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas” (Pérez, 1990, p. 123). En este paradigma, los significados constituyen manifestaciones de las concepciones, visiones e ideas que los actores construyen y reconstruyen sobre sí y sobre los otros, construcción y reconstrucción del mundo que manifiesta también los retazos de la subjetividad social, siempre cambiante en el tiempo y contradictoria en sus conceptos (Rojas, 2018). La comprensión de los significados, finalmente, constituye un ejercicio para la hermenéutica pues esta busca captar el “significado que las instituciones, imágenes, elocuciones, eventos, costumbres –es decir, todos los objetos que normalmente son de interés para los científicos sociales– tienen para sus propietarios” (Geertz. 1973, p. 20).

Se utilizó como estrategia de investigación el estudio de caso, ya que el propósito fue acceder a la comprensión de un fenómeno en particular (Stake, 1999). La especialista Gloria Pérez Serrano define el estudio de casos como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez, 1994, p. 85). En este sentido, este estudio no pretendió buscar representatividad, sino más bien llegar a una comprensión profunda de los significados en su contexto.

En el proceso de selección de la muestra se utilizaron criterios basados en la pertinencia de los y las sujetos para entregar información respecto a las dinámicas propias del equipo directivo. Es decir, los criterios utilizados se sustentaron en una selección de sujetos con cierto potencial de saturar el espacio simbólico del problema a investigar. Esto con el fin de obtener la mayor información relevante posible. Para este objetivo se recurrió a un muestreo teórico, lo que significa que las personas que fueron entrevistadas son consideradas como las que en forma suficiente pueden contribuir al desarrollo de la investigación. Por consiguiente, se seleccionó una muestra teórica conformada por el equipo directivo de una escuela municipal de la comuna de Peñalolén en donde se procuró cautelar su homogeneidad habida cuenta de que el equipo directivo pertenece a la misma institución. Este equipo directivo está conformado por la directora del establecimiento, el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), el inspector general y el orientador. Cada una de estas personas fue entrevistada de forma personal, en sesiones de dos horas aproximadamente.

La técnica de recolección de información para esta investigación fue la entrevista de tipo semiestructurada. Los/as investigadores efectuaron preguntas en base a los objetivos planteados para este estudio. Esto con el propósito de predeterminedar los temas a tratar por medio de una lista de aspectos necesarios de indagar y que permitieran saturar simbólicamente la muestra. Este tipo de entrevista consiste en encuentros cara a cara entre el/la investigador/a y los/as informantes, dirigidos hacia la comprensión que tienen estos/as respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como lo expresan en sus propias palabras. Finalmente, los datos fueron analizados a través de la técnica de análisis de teorización anclada. La categorización de la información se realizó apoyada en el software Atlas-ti.

RESULTADOS

Respecto a los resultados de la entrevista, en primer lugar, la lectura sucesiva del corpus de datos permitió identificar una serie de unidades temáticas emergentes (ver cuadro 2).

Cuadro 2
Temas emergentes

Experiencia con planes de sexualidad, afectividad y convivencia.
Saberes y estrategias de los/as docentes en torno a la diversidad sexual y de género.
Expectativas del equipo directivo en el trabajo de diversidad sexual y de género.
Cultura estudiantil: caracteres violentos y contextos precarios.
Orientación comunal y ministerial hacia el Simce y hacia los resultados.
Currículo escolar y estrategias de diversidad.
Cambios en la sociedad.

Fuente: elaboración propia.

A partir de la gran cantidad de datos recogidos y de los temas emergentes que se lograron visualizar se construyeron 3 categorías, cada una de ellas con sus respectivos elementos (ver Tabla 1).

Tabla 1

Categorías de análisis y elementos

Categoría	Elementos
a) Significados en torno al concepto de transgénero.	- Definiciones en torno al género y la diversidad. - Concepciones sociales en torno a la diversidad sexual y de género. - Diversidad y capital cultural estudiantil.
b) Concepciones en torno al liderazgo para la diversidad en la escuela.	- Autopercepción del liderazgo directivo. - Liderazgo de los/as docentes.
c) Obstaculizadores institucionales para la diversidad sexual.	- Tiempos escolares y orientación hacia los resultados. - Currículum escolar.

Fuente: elaboración propia.

A) SIGNIFICADOS EN TORNO AL CONCEPTO DE TRANSGÉNERO

A.1) DEFINICIONES EN TORNO AL GÉNERO Y LA DIVERSIDAD

De acuerdo al análisis de los datos obtenidos logramos visualizar que a lo largo de los distintos momentos conversacionales de las entrevistas emergen alusiones directas o indirectas a la diversidad, no solo sexual sino al conjunto de dimensiones que involucra. Para las personas entrevistadas, diversidad sexual, consumo problemático de alcohol y drogas, convivencia y afectividad son parte de una totalidad.

Para ellas, el significado de lo transgénero forma parte de un repertorio relativamente conocido en relación a las temáticas de diversidad en la escuela (E1, E3, E4). Ellas asocian este concepto a las orientaciones recientes del ministerio, aunque también señalan reconocerlo a partir de la visibilización que se le ha dado en los medios de comunicación. Una de las personas entrevistadas define al/la sujeto transgénero como

una persona que nace con un sexo biológico que no es acorde a como él se identifica o como ella se identifica, ya que entonces por ejemplo un niño que nace con los genitales masculinos, cierto, con pene, y que en algún momento se empieza a caer en cuenta que en realidad él no se

siente acorde con ese cuerpo, no se siente acorde con esa biología ni tampoco en relación a ese cuerpo. (E3)

A.2) CONCEPCIONES SOCIALES EN TORNO A LA DIVERSIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO

Uno de los elementos en torno a las concepciones de la diversidad sexual y de género emergentes es la dimensión social en la que se inscribe la categoría transgénero. Todas las personas entrevistadas reconocen que las diversas expresiones de la sexualidad tienen un trasfondo social en la medida en que existen sectores, tradiciones y concepciones que generan sistemas de clasificación y que definen el tipo de actitudes y roles asociados a un género (E1, E2, E3, E4). En este sentido, para las personas entrevistadas, lo transgénero formaría parte de una manifestación auscultada recientemente debido a los cambios acelerados que vive la sociedad globalizada.

Él nació hombre, con los genitales de un hombre, un pene, y la sociedad te define y te enmarca de inmediato en un montón de creencias, estereotipos como tienes que ser como tienes que relacionarte y eso al final termina chocando con su identificación y de ahí empiezan a surgir toda esta evolución hasta que deciden generarse este cambio de sexo y ser una mujer trans por ejemplo. (E2)

Uno de los aspectos que se entrecruzan en las concepciones sobre lo transgénero en las personas entrevistadas es el movimiento social que acompaña y empuja la visibilización de los temas sobre sexualidad y género. En este sentido, el movimiento feminista actual aparece como una clara señal de los cambios paradigmáticos que vive la sociedad en torno a la diversidad, el lenguaje inclusivo y la igualdad de derechos (E1, E2, E3). Junto a ello, se manifiesta una preocupación por aquel sector de la población que hoy mantiene distancia o un rechazo abierto frente la diversidad sexual y de género

Yo creo que estamos de camino, no sé en qué parte del camino, no sé en qué porcentaje. Yo creo que hay señales muy claras en el país de que hay personas que se están quedando medio abajo, lo que también me preocupa, pero hay un gran porcentaje de personas que están avanzando hacia la construcción de una nueva educación en estos temas. (E1)

En este sentido, se expresa una preocupación por el conservadurismo social lo cual se tensionaría con los avances en materia de inclusión en el sistema educativo. No obstante, las personas entrevistadas consideran que la instalación del tema en el plano político y educativo es un hecho, en lo sucesivo irreversible, y que existe una clara tendencia a incorporar cada vez más el tema de la diversidad sexual en los sistemas escolares. Una persona entrevistada señala al respecto:

Lamentablemente esas personas no están en el poder (...), pero si están generando políticas. A lo que voy es que están generando una militancia activa en ese aspecto. Para mí, por ejemplo, el movimiento feminista dice mucho de eso, y (...) es un movimiento macro que va a seguir creciendo y [eso] da fuerzas e incluye al movimiento de las diversidades. Igual la marcha da varias señales de lo que pasa en el mundo, de que hay un mercado que está dispuesto y que entiende que ellos también son sujetos de consumo [y] que hay que validarlos. (E4)

A.3) DIVERSIDAD Y CAPITAL CULTURAL ESTUDIANTIL

En el plano local, las personas entrevistadas señalan que existe un conjunto de problemáticas insertas en la cultura estudiantil que limita las posibilidades de hacer de la diversidad sexual un tema de debate serio y con alcances formativos para la comunidad. Específicamente, manifiestan la existencia de una tensión entre las voluntades pedagógicas de los y las docentes por instalar temas de inclusión en las prácticas cotidianas, y los capitales culturales de los y las estudiantes, quienes se caracterizarían por mostrar patrones de violencia (E1, E2, E3, E4).

Todos los estudiantes tienen un temperamento. En realidad es una escuela que está en una población vulnerable, con muchas precariedades, y todos tienen otras culturas y otras formas de relacionarse, diría, bien cercanas hacia el otro pero también bajo ciertas formas de violencia en el lenguaje y la gestualidad, por ejemplo, entonces ellos se relacionan mucho, muchas veces con la violencia y eso está muy naturalizado, la verdad. (E1)

En la visión de una parte del equipo directivo, al interior del establecimiento primaría una convivencia basada en el estereotipo del “más fuerte”, así como también una socialización basada en roles de género tradicionales caracterizada por la burla y el rechazo hacia lo diferente, situación que dificultaría un proceso de debate y, especialmente, de inclusión de estudiantes transgénero (E1, E4),

Te pongo un ejemplo: un niño que tiene gestos más femeninos... igual es objeto de burlas y eso dura un tiempo largo. Lo mismo que si se junta con mujeres o juega vóleybol, porque está súper normalizado en ellos que el fútbol es para hombres y que los deportes de mano, como el vóleybol y el básquetbol son para mujeres. Por más que la profesora de educación física rompa eso durante su clase, los estudiantes igual vuelven a clases con una visión muy normalizada. ¿Cómo entonces un niño o una niña trans viviría así? Sería un proceso muy largo y difícil que a una chica que se siente hombre la dejen jugar a la pelota. (E4)

No obstante lo anterior, hay integrantes del equipo directivo que expresan confianza en la capacidad de instalar en el estudiantado temas de diversidad sexual y género, debido a la visibilización de estos temas en redes sociales.

Yo igual creo que los estudiantes son capaces de entender la importancia del tema y de poder actuar acorde a la demanda social por un lenguaje y actitudes más tolerantes. Yo creo que aquí pocos han tenido la experiencia de compartir con un compañero transgénero, pero estos temas los chicos los ven en las redes sociales, en Facebook, entonces si tú les hablas del transgénero te van a entender igual y esa es la base para todo el trabajo pedagógico que hay que hacer después. (E3)

B) CONCEPCIONES EN TORNO AL LIDERAZGO PARA LA INCLUSIÓN DE IDENTIDADES DE GÉNERO Y DIVERSIDADES SEXUALES

B.1) LA AUTOPERCEPCIÓN DEL LIDERAZGO DIRECTIVO

La acción de los equipos directivos en el proceso de inclusión de diversidades sexuales y de género es una tarea esencial para las personas entrevistadas. Esta centralidad no solo es parte de una sensibilidad social, tal como se ha mencionado anteriormente, sino también de un mandato ministerial que ha puesto en alerta a todos los/as sostenedores/as y directores/as del país para generar estrategias de inclusión de diversidades (E1, E2, E3, E4). Si bien expresan que en las definiciones específicas sobre lo transgénero y otras categorías puede haber dificultades, globalmente la diversidad sexual y de género no es un tema ajeno, en términos conceptuales, para el equipo:

Creo que el equipo directivo es bien cercano a estos temas, los entienden, saben a qué se refieren y tienen una noción bien palpable en verdad. (E3)

El liderazgo del equipo directivo supone un trabajo en el que se combinan múltiples aspectos. Entre estos, una dimensión de *gestión* basada en el conocimiento, administración e incorporación de las normativas ministeriales a la estructura de funcionamiento del establecimiento, lo que incluye reglamentos, Proyecto Educativo Institucional (PEI), y criterios de admisión y planificación curricular (E1, E2). Por otra parte, el liderazgo tiene que ver con el desarrollo de un diálogo y un lenguaje compartido entre quienes integran el equipo directivo en torno a los conceptos de la diversidad sexual y género. En este sentido, generar espacios adecuados y regulares para la conversación surge como una de las principales tareas del equipo directivo (E3, E4).

Creo que la dimensión de lo colectivo tiene que estar presente porque al final para poder trabajar en estos temas tiene que haber una visión de equipo, más allá de las diferencias personales. Es todo un trabajo colectivo. Si tú quieres tener resultados positivos en esta materia tiene que haber una noción de escuela, de cómo entendemos a los estudiantes, cómo entendemos la educación, cómo avanzar hacia líneas más finas. Yo creo que en cierto sentido siempre hacemos esto, pero falta igual más fuerza. (E3)

En este punto, el rol del/la director/a es central en tanto que este/a es visualizado/a como gestor/a del diálogo. Para todas las personas entrevistadas, la sostenibilidad de la inclusión de diversidades sexuales y de género en la escuela se juega en la capacidad del/la director/a de hacer visible los temas en los espacios y en las instancias que lo requieran (E1, E2, E3, E4). La figura del/la orientador/a del establecimiento también adquiere un rol protagónico en tanto que define mecanismos de resolución de conflictos en esta materia dentro de un marco ético acordado colectivamente (E2, E3, E4).

El director es clave aquí. Si él no empuja desde el principio la instalación de estos temas es difícil que baje de otra manera..., o sea, tú puedes tener a los profesores trabajando de forma personal en el tema si tienen problemas en sus cursos, pero si no está el apoyo del director para institucionalizar estos temas, es difícil. Lo mismo ocurre si el director tiene una opinión, no sé, más conservadora. Eso determina mucho lo que se haga después o haga el equipo directivo (...). También orientación es clave, es importante porque es por definición la persona encargada de velar para que estos temas se lleven bien y para eso igual tienes que tener a alguien informado y éticamente preparado. (E3)

B.2) LIDERAZGO DE LOS/AS DOCENTES

El rol de los/as docentes como conductores/as de procesos de inclusión de diversidades sexuales es visto como esencial por el equipo directivo. Las personas entrevistadas posicionan a estos actores en un rol compartido, pero a su vez subordinado, en la tarea de trabajar en diversidades (E1, E2, E3).

El responsable del curso, ya sea el profesor jefe o el docente que presencie alguna situación que pueda vulnerar la integridad de otro estudiante, es el primero en tomar la situación, porque también es el primero en verla. En general son ellos los que resuelven las situaciones conflictivas, pero cuando hay temas complejos, como bullying o agresiones eso se debe informar y tomar medidas en conjunto, de acuerdo a un protocolo (...). La iniciativa individual muchas veces deriva en otros problemas que terminan involucrando a los apoderados. (E1)

El rol de los/as docentes como mediadores/as se encuentra, sin embargo, tensionado por brechas generacionales y prácticas didácticas (E4). Respecto a la primera, se manifiesta una asociación entre el nivel de conocimiento respecto a la noción de transgénero y la edad de los/as docentes.

En la escuela hemos tenido un caso de, una vez, un niño que en un momento se sintió niña pero es un niño de kínder, (...), el niño tenía el pelo largo y en un momento pensamos que podía ser una niña trans pero después de que pasó el tiempo, nos dimos cuenta de que en realidad no, que era parte de su exploración (...), pero igual fue un tema complejo porque las educadoras

de párvulo que tiene la escuela son personas de una edad igual avanzada, entonces no sabían cómo tratar el tema y antes de entender que se trataba de una temática trans, como que igual trataron de normalizar el tema, de que le cortaran el pelo, que tú tienes que juntarte con los niños... (E4)

Junto a la edad, el equipo directivo observa que en un segmento del profesorado existe un desconocimiento que hace que muchas veces estereotipen la conversación sobre la diversidad sexual y el género (E1, E4), lo que es visto como un retroceso o un cortapisas en la configuración de un proyecto colectivo de inclusión de diversidades sexuales. Al respecto, las personas entrevistadas recuerdan un episodio que involucró a una persona transgénero invitada por la dupla psico-social del establecimiento para sensibilizar a los profesores en temáticas de diversidad sexual:

Fue un tema bien intenso, porque hubo varios docentes que cuestionaron el tema... él partió presentándose por su identidad actual, en ese momento yo sabía que él era trans, el psicólogo y el orientador [también lo sabían], pero nadie más, y partió contando el tema y hablando del tema y enfocado a mostrar la evidencia científica y los avances que ha habido en esa materia. Entonces había como mucha gente que discutía, bueno, la mujer, la naturaleza, eso como esencialismo, entonces igual se formó una discusión, principalmente con las profesoras como de más edad y fue un tema complejo en un momento porque fue una discusión en realidad, pero también ahí habíamos hartas personas que entendíamos y compartíamos lo que se decía en la charla y nos hizo mucho sentido. (E2)

Una segunda dimensión que se releva respecto a las concepciones del liderazgo para la diversidad es el rol de las habilidades necesarias para el trabajo de las diversidades sexuales. Respecto a esto, las personas entrevistadas destacan la renovación de las metodologías que utilizan en aula. Las metodologías de los/as docentes deben estar en sintonía con las nuevas formas de ver la sexualidad:

Yo creo que mientras se vayan aplicando nuevas metodologías y formas de trabajo que apunten a incluir a las nuevas sexualidades... que tienen que ver con una nueva forma de ver de entender la sexualidad, con una nueva forma de entender el género en las prioridades que tienen esos niños y niñas hoy en día, por ejemplo, (...) recién se va poder hablar de inclusión. (E2)

C) OBSTACULIZADORES INSTITUCIONALES PARA LA DIVERSIDAD SEXUAL

Si bien las brechas generacionales y las metodologías forman parte de una tensión en el proceso de inclusión de estudiantes trans, las personas entrevistadas expresan de forma unánime que

existen obstaculizadores permanentes situados en la estructura de la escuela, como la distribución y gestión interna de los tiempos, y obstaculizadores de carácter estructural, como las presiones de la prueba Simce, el currículo y la cultura hacia los resultados (E1, E2, E3, E4).

C.1) TIEMPOS ESCOLARES Y ORIENTACIÓN HACIA LOS RESULTADOS

Los tiempos escolares son uno de los obstaculizadores que las personas entrevistadas reconocen de forma unánime. La escasez de tiempo de libre disposición para instalar temas sobre sexualidad y género, y más globalmente temas sobre convivencia, es una problemática que trasciende la voluntad del equipo. Las tareas vinculadas a la administración-gestión del establecimiento son vistas como una de las más demandantes y desgastantes (E1, E3, E4) y suponen el restar tiempo y dedicación a temas pedagógicos de relevancia. Por otra parte, el tiempo escolar se ve constreñido por imperativos o tareas vinculados a la consecución de resultados y no a la instalación de procesos, lo que dificulta la experiencia formativa en temas de convivencia en el establecimiento:

Estos temas tienen su expresión en la escuela un poco tarde la verdad, porque en las escuelas municipales principalmente no hay un tiempo específico como para poder ir implementando planes, entender los procesos que tienen esos planes por ejemplo, porque generalmente lo que se implementa ahí son cosas que tienen que dar resultados, lo más óptimo y los más pronto posible, pero estos temas como más convivenciales y sociales sobre sexualidad, que son parte de la formación... los tiempos para aplicar un taller para que los estudiantes sepan qué son los trans o saber cómo entender cuándo va a sentirse con una expresión sexual diferente son pocos (...) porque estamos presionados por otras cosas. (E1)

En esta línea, la prueba Simce aparece como uno de los grandes obstaculizadores en la organización de los tiempos para implementar programas de sexualidad. Esta prueba es vista como un eje a partir del cual la escuela ordena buena parte de sus tiempos a lo largo del año. En primer lugar, el Simce constituye una herramienta que refuerza la consecución de resultados y, en segundo lugar, resta tiempos valiosos y energías para explorar e instalar temas relacionados con la sexualidad y el género (E1, E2, E3). Por otra parte, la organización temporal que impone el Simce resta energías a los y las estudiantes, distorsionando la disposición de estos/as hacia otras actividades de carácter formativo (E4).

La escuela tiene mucho tiempo de Simce y si tú quieres trabajar sexualidad le vas a tener que quitar horas a otras asignaturas. Por ejemplo, ocupar tiempos... tendrían que ser horas de religión, horas de orientación o de otro taller y que esas horas siempre estén tiradas hacia la tarde... por ejemplo, todas esas horas están después de almuerzo, los periodos de atención que tienen los niños en ese tiempo son bien bajos y a esa altura del día tú los pierdes... para trabajar

un tema de convivencia que son temas súper importantes tienen que haber un marco de tiempo de tal forma de poder generar un clima. (E4)

C.2) CURRÍCULUM ESCOLAR

Las personas entrevistadas también manifiestan preocupaciones en torno al currículo escolar, su extensión y su orientación hacia los resultados. El currículo es visto como un elemento de tensiones que impone determinadas conversaciones al interior del colegio, en desmedro de otras. En este sentido, las asignaturas como lenguaje y matemáticas se transforman en una prioridad curricular al interior del establecimiento y se le destina más horas y energías para obtener mejores resultados en estas áreas (E1, E2). Aunque el currículum tiene una dimensión interpretativa en el que los/as docentes se reapropian de él, esto ocurre en la escuela bajo la perspectiva del Simce y los resultados, reforzando así la exclusión de temas y prácticas sobre sexualidad y género.

Lamentablemente, y yo creo que es a nivel nacional, el currículo sigue funcionando hacia el Simce, hacia los resultados. Pero no porque el currículum sea así en sí mismo, sino porque las escuelas son presionadas a responder a indicadores... eso no te permite mirar otras cosas de ciertas cosas, porque tienes que financiarte, te pueden venir a intervenir... entonces la escuela tampoco puede atender a sus propias necesidades porque tiene que atender a estas otras necesidades, a lo que se impone desde la corporación, lo que se impone desde la agencia de calidad. (E2)

DISCUSIÓN

En concordancia con lo planteado por Rojas (2018), para las personas entrevistadas, la categoría transgénero se inscribe en el campo semántico de las diversidades sexuales y de género. Si bien la categoría transgénero tiene unas especificidades que son reconocibles conceptualmente y necesarias de atender en el contexto de la demanda por inclusión en la escuela, son la sexualidad y el género como temas globales los que deben insertarse en la estructura de la convivencia. Junto al eventual conflicto que podría provocar la presencia de una o un estudiante transgénero en la cultura escolar del establecimiento, la escuela enfrenta otras problemáticas relacionadas con determinados tipos de violencia simbólica para lo cual se requiere de un enfoque integral de abordaje. El rol de los equipos directivos como gestores de espacios de conversación y de los/as docentes como movilizadores/as pedagógicos/as es el eje central de este trabajo. No obstante, al analizar los discursos de las personas entrevistadas en este punto, es posible identificar diversas tensiones vinculadas a las creencias y los modos de estructurar el trabajo para la inclusión.

En primer lugar, la autopercepción del equipo directivo como gestor de espacios y de consensos al interior del establecimiento concuerda con la literatura internacional sobre los modelos de accionar en la perspectiva del liderazgo instruccional (Leithwood & Mascal, 2008; Gronn, 2003). El equipo directivo se asume como el primer responsable en cuanto a modelar una cultura de inclusión de diversidades sexuales y de género frente al profesorado y a los actores del sistema educativo. Para ello, se requiere reconocer no solo un marco legal operativo sino también poseer un marco de creencias y actitudes flexibles y tolerantes frente a este tema. El rol del/la director/a y del/la orientador/a resultan ser claves en tanto vehiculan una determinada ética de inclusión que está en la base de las decisiones que se deben tomar y los consensos que se deben alcanzar. Directores/as y orientadores/as sensibilizados/as y empapados/as con la autoridad del conocimiento sobre el tema podrían ayudar a promover el cambio de cultura en el establecimiento. La generación de acuerdos dentro del establecimiento, no obstante, resulta ser una tarea difícil toda vez que se requiere aunar una serie de visiones colectivas (Contreras, 2009). Si bien las personas entrevistadas declaran contar con espacios de conversación como equipo directivo, emergen en la toma de decisiones diferencias relacionadas con el perfil ideológico de los/as integrantes, lo que representa uno de los desafíos más importantes a la hora de tomar decisiones.

En segundo lugar, la mirada del equipo directivo sobre el profesorado en la tarea de incluir la diversidad de identidades de género también resulta tensionada. Los/as docentes son vistos como agentes centrales en la inclusión de diversidades sexuales y de género en tanto promueven un marco de valores, prácticas y conocimientos sobre la sociabilidad sexual en la cotidianidad de su práctica. No obstante, en la mirada del equipo directivo esto se tensiona muchas veces por los desaciertos de la iniciativa personal de los/as docente y por creencias tradicionales, prejuicios y desconocimientos asociados a la edad de estos/as (Cáceres y Salazar, 2013). Docentes de mayor edad mostrarían mayores resistencias frente al transgenerismo como opción de género, mientras que los/as profesionales jóvenes mostrarían mayor apertura y empatía frente a la temática. Aunque no existen en la literatura evidencias que asocien la edad de los/as docentes y sus visiones sobre el género, si existen investigaciones que asocian la formación teórica sobre el tema con la apertura a trabajar con temas de género y sexualidad (Entenza, 2014; Rojas, 2018). Las resistencias y mayormente los prejuicios podrían tener un efecto activo sobre el rol sensibilizador del equipo directivo, complejizando así la aceptación de las personas trans o de otras identidades de género (Quiroga, 2016). Del mismo modo, las violencias simbólicas que circulan en la cultura convivencial de los y las estudiantes podría obstaculizar la generación de espacios amigables y seguros para estudiantes transgénero o de otras identidades de género.

Las condiciones estructurales operan como obstaculizadores importantes para las personas entrevistadas. Puede percibirse en el equipo directivo una preocupación por la escasez de tiempo para actividades de tipo formativo en esta materia. Los tiempos escolares para la conversación y sensibilización sobre las identidades de género y las diversidades sexuales se encuentran

constreñidos por la orientación hacia los resultados y la necesidad de contar con recursos económicos para sostener las actividades. Tal como ha mostrado la literatura, los imperativos de las pruebas estandarizadas (Vallejos, 2012; Pino, Oyarzún y Salinas, 2016) y la rendición de cuentas en establecimientos vulnerables generan presiones administrativas y curriculares que llevan a los actores a organizar la vida escolar sobre un eje que les impide atender a sus necesidades de convivencia más básicas y, por tanto, las necesidades de autorrealización de docentes y estudiantes.

CONCLUSIONES

El caso aquí estudiado muestra los avances, las tensiones y los desafíos que las comunidades escolares experimentan en materia de identidades de género y diversidades sexuales. El reconocimiento de la especificidad de la población transgénero en las concepciones de quienes lideran el establecimiento y de la necesidad de incluir temas de sexualidad y género en la agenda de la convivencia escolar forman parte de un avance sustancial en materia de inclusión, así como también da cuenta de las fuertes transformaciones que experimenta la sociedad en materia de identidades. Los discursos aquí analizados muestran la apertura hacia una reflexión sobre lo “diferente” y sobre una dimensión de la justicia que hace décadas atrás era inexistente en el sistema escolar. Muestran también las formas en que los equipos de liderazgo se apropian y resignifican la conversación sobre la identidad trans de acuerdo a las especificidades de la cultura del establecimiento.

Estos discursos dejan entrever las fuertes tensiones que se manifiestan en el proceso de incluir a esta población al interior de las comunidades. Aun cuando en el establecimiento no se han registrado casos de estudiantes transgénero, el equipo directivo prefigura un posible conflicto en la cultura escolar que traería su presencia. La circulación de estereotipos en las concepciones de los y las docentes, la falta de espacios pedagógicos para la sensibilización de la comunidad a raíz de la escasez de tiempos y los diversos tipos de violencia simbólica en las relaciones sociales entre estudiantes dan cuenta también de los límites de las buenas voluntades de la dirección y de las formas en que se mueven las definiciones de inclusión que actualmente existen oficialmente en el sistema escolar. En el caso del establecimiento, el tópico de las identidades de género y las sexualidades no forman parte de una mirada de inclusión en la visión colectiva de la comunidad educativa. La falta de experiencia concreta sobre estos temas y el tiempo que destinan a otras tareas le quitan centralidad a los objetivos de formación valórica y ciudadana en un establecimiento, en la voz de sus líderes, con fuertes necesidades culturales. De forma global, los discursos analizados muestran también el peso de la tradición heteronormativa en la escuela y de las falencias en la formación permanente al profesorado en estas materias.

Con todo, podemos concluir que del estudio presentado se desprende que el diálogo sobre las identidades de género y las diversidades sexuales está sostenido y es sustentable en la medida de la importancia que estos temas cobran para los equipos directivos. De ahí la relevancia que adquieren sus concepciones y creencias sobre el género y la sexualidad, pues estas operan como las matrices de sentido que direccionan las prácticas y las estrategias para la inclusión.

REFERENCIAS

- Balza, I. (2009). Bioética de los cuerpos sexuados: transexualidad, intersexualidad y transgenerismo. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, (40), 245-258.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: PREAL/McKinsey y Company.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, (361), 23- 27.
- Bourdieu, P. (2006). *La nobleza del Estado: educación de élite y espíritu del cuerpo*. D.F. México: Editorial Siglo XIX.
- Butler, J. (2000). *El género en disputa*. D.F., México: Paidós.
- Cáceres, C. y Salazar, X. (Eds.) (2013). 'Era como ir todos los días al matadero...'. *El bullying homofóbico en instituciones educativas públicas de Chile, Guatemala y Perú*. Lima, Perú: Unesco.
- Coll-Planas, G. (2015). La identidad en disputa. Conflictos de la construcción de la transexualidad. *Papers*, 100(1). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2015m1-3v100n1/papers_a2015m1-3v100n1p35.pdf
- Contreras, B. (2009). Liderazgo directivo escolar desde el enfoque político de la escuela. *Educación*, 18(34), 55-72.
- Dubet, F. (2013). *Pour qoui moi? L'expériences des discriminations*. Paris, Francia: Seuil.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC, Estados Unidos: The Albert Shanker Institute.
- Entenza, A. (2014). *Diversidad sexual e identidades de género en la educación. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe*. Sao Paulo, Brasil: CLADE.

- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Girón, A. (Coord.) (2008). *Género y globalización*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who need it? *School Leadership and Management*, 23(3), 267-290.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid, España: Morata.
- OIT (2011). *World of Work Report 2011: Making markets work for jobs*. Geneva, Switzerland: International Labour Office. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_166021.pdf
- OIT (2013). *World of Work Report 2013: Repairing the economic and social fabric*. Geneva, Switzerland: International Labour Office. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_214476.pdf
- INDH (2017). Informe Anual 2017: Situación de los Derechos Humanos en Chile. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/01/Cap3_Trans-e-intersex.pdf
- Le Mat, A. (2014). L'homosexualité, une 'question difficile'. Distinction et hiérarchisation des sexualités dans l'éducation sexuelle en milieu scolaire. *Genre, sexualité et société*, (11). Recuperado de <https://gss.revues.org/3144>
- Leithwood, K y Mascal, B. (2008). Collective Leadership Effects on Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). Principal and Teacher Leader Effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(10), 451-479.
- Lovero, D. (2015). *Los derechos de los niños, una orientación y un límite. Igualdad y no discriminación de niños, niñas y adolescentes: necesidad de un sistema de garantías reforzadas*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Marinucci, M. (2010). *Feminism is queer. The intimate connection between queer and feminist theory*. New York, United State: Zed Books.

- Maureira, O., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689 - 706.
- Miller, sj. (2015). A queer literacy framework promoting (a)gender and (a)sexuality self-determination and justice. *English Journal*, 104 (5), 37-44.
- Mineduc (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Recuperado de http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Mineduc (2017a). Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Santiago, Chile.
- Mineduc (2017b) Circular de Derechos de niñas, niños y jóvenes trans en el ámbito de la educación. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid, España: La Muralla.
- Pino, M., Oyarzún, G. y Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativas de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 337-354.
- Quiroga, C. (2016). ¿Por qué los docentes guardan silencio de la desigualdad de género en las escuelas? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-21.
- Rojas, M. T. (2018). *Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos*. Santiago, Chile: CIDE.
- Ruiz, C. (2009). *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Scott, J. (2008). *Género e historia*. D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, United State: Jossey-Bass.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Morata.

- Unesco (2001). *Situación educativa de América Latina y El Caribe. 1980-2000. Proyecto Principal de Educación*. Santiago, Chile: Unesco.
- Unesco (2015a). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos*. Santiago, Chile: Unesco.
- Unesco (2015b). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Santiago, Chile: Unesco.
- Unesco (2016). *Abiertamente: respuesta del sector de educación a la violencia basada en orientación sexual y la identidad/expresión de género*. Santiago, Chile: Unesco.
- Unicef (2014). *Plan de Acción para la Igualdad entre los Géneros del UNICEF para 2014-2017*. Recuperado de https://www.unicef.org/about/execboard/files/2014-CRP12-Gender_Action_Plan-FINAL-15Apr14-SP.pdf
- Vaillant, D. y Rodríguez E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399545789002>
- Vallejos, S. (2012). Significados que otorgan a los resultados obtenidos en prueba estandarizada Simce, docentes de matemáticas y lenguaje y comunicación de dos liceos de enseñanza media técnico profesional de la Región Metropolitana. Tesis de Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105915/Significados-que-otorgan-a-los-resultados-SIMCE.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Vendrell, J. (2012). Sobre lo trans: aportaciones desde la antropología. *Cuicuilco*, 19(54), 117-138.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C. y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras en formación de directivos escolares en la región*. Santiago, Chile: Unesco.