



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

FACTORES PROVENIENTES DE LA CULTURA Y POLÍTICA EDUCATIVA QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS TRANS EN EL COLEGIO “LOS FRESNOS” Y COLEGIO “ROBLES” DE LA REGIÓN DE VALPARAÍSO.

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL, CON MENCIÓN EN RETARDO MENTAL Y TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE ESPECÍFICOS.

Profesora Guía: Sandra Vergara Cerda.

Estudiantes: Karina Góngora Vásquez.

Marlene Sánchez López.

Felipe Sandoval Quezada.

Camila Torres Sánchez.

Julio, 2017.

AGRADECIMIENTOS DE GRUPO

En esta ocasión, se vuelve relevante agradecer el comprometido apoyo recibido por las distintas personas que nos acompañaron durante este proceso de formación, especialmente a nuestra profesora guía Sandra Vergara Cerda, quien aceptó con interés y entusiasmo el nuevo desafío que se nos presentaba, orientándonos desde sus diversos conocimientos en función de la construcción de esta investigación.

También se vuelve relevante agradecer a las comunidades educativas “Los Fresnos” y “Robles, quienes con el afán de aportar hacia una sociedad más inclusiva, aceptaron recibirnos para trabajar en conjuntos las temáticas a analizar.

A través de estas honestas palabras quisiera agradecer a aquellas personas que me acompañaron de una u otra forma en este largo proceso de formación, donde aprendí la importancia del trabajo en equipo, la constancia y el compromiso para cumplir mis objetivos.

En primer lugar, surge la necesidad de agradecer encarecidamente el acompañamiento recibido por mi gran familia, específicamente a mí querida madre por sus eternas vibras positivas, a mi padre por sus sabios consejos y a mi hermano Víctor guiarme desde sus honestos pensamientos.

Por otra parte, agradezco a mis fieles amigos Claudio, Lucas y Ricardo, quienes mostraron su preocupación ante mi proceso de formación, apoyándome incondicionalmente, siendo un gran sustento emocional

A la vez agradezco a mis compañeras de investigación, especialmente a Camila quien significó una guía y un apoyo sincero en todo momento.

Felipe Sandoval Quezada.

Al finalizar este proceso, es imprescindible agradecer a quienes han estado conmigo para entregarme su amor, confianza y apoyo.

A Patricia, mi madre, por ser mi pilar fundamental en la vida, por contenerme cada vez que las cosas se veían complejas y por darme fuerzas como nadie más podría hacerlo. Como no agradecer tu infinito amor y empuje, sin ti esto nunca hubiese sido posible.

A Margarita, mi segunda madre y abuela, por ser siempre incondicional, por tus infinitas palabras de aliento y por tu amor que me ha acompañado toda la vida. Todo lo que soy hoy te lo debo a ti y a mi madre.

A Daniel, mi hermano, quién a su corta edad me ha motivado en reiteradas ocasiones a continuar y ha no decaer. Gracias por tu mirada inocente, por quedarte conmigo en las noches acompañándome a estudiar, por sobre todo, gracias por ser quien eres.

Ustedes son mi vida.

Camila Torres Sánchez.

En esta oportunidad deseo agradecer a todos quienes me han apoyado en este largo camino que esta pronto a culminar, especialmente a aquellas que han sido mis pilares fundamentales para llegar hasta aquí.

Primero que todo, les agradezco a mis padres, Alexis y María por su incondicional amor, por su apoyo y por creer en mí a pesar de todo, sin ustedes esto no sería posible, gracias por sus abrazos reconfortantes y por demostrarme que nada es imposible.

A mi pololo Eduardo por su comprensión y apoyo en los buenos y malos momentos, gracias por creer en mí, caminar juntos y entregarme tanto amor.

A mis primos y hermanos, René, Evelyn y Pamela por ser parte de mi vida y de mi familia, gracias por estar siempre para mí, darme su cariño y su amor de hermanos durante toda mi vida.

A mis amigos que se quedaron durante este proceso, que me entregaron sus apoyo incondicional a pesar de no vernos tanto e igual me motivaron a seguir adelante.

A mi amiga Karina que sin su apoyo durante las dificultades quizás no estaría aquí en estos momentos, gracias por siempre ser un apoyo incondicional en la Universidad. Finalmente agradecer a Dios por darme personas tan bonitas que forman parte de mi vida, por ser mi refugio cuando creo que nada es posible y por guiarme hasta este momento.

Un abrazo apretado, Marlen.

En esta instancia en donde culmina una importante etapa de mi vida, es necesario agradecer a aquellas personas que me entregaron su apoyo, cariño y amor de forma incondicional

Primero a mi familia, a mis padres, José y Valentina y a mi abuela Margarita, quienes a diario con su amor y preocupación se encargaron de no dejar que bajara los brazos. Gracias por creer en mí y demostrarme desde siempre que con esfuerzo y motivación puedo lograr todo lo que me proponga.

A mis hermanos Felipe y Fernanda que con su curiosidad y sus infinitas risas, sin saberlo, me reconfortan a diario.

A Valeska por todo su apoyo, su comprensión y por todos aquellos abrazos entregados en los días más difíciles y en los más bellos. Gracias por acompañarme a lo largo de este camino, creer en mí y entregarme tanto amor.

A mis amigas Javiera, Constanza, Marlene, Camila y Raquel, quienes, a veces con simples palabras, estuvieron para mí en los momentos más difíciles. Gracias por no dejar que perdiera mi motivación ni mi sonrisa.

A todos y cada uno de ellos, gracias por ser fuente de alegrías interminables.

Kari

RESUMEN

El presente estudio se enmarca en los fundamentos de la educación inclusiva, los que guardan relación con dar respuesta a un alumnado que no solo se relaciona con el ámbito de la discapacidad o las necesidades de apoyo escolar, sino con las diferencias culturales, religiosas, étnicas y/o de género. Los establecimientos educativos entonces, tienen la tarea de ampliar la mirada inclusiva y de entregar una respuesta ajustada a la diversidad presente. De esta realidad forman parte un colectivo de alumnos que día a día logran mayor visibilización en el acontecer nacional; el de los alumnos y alumnas trans. Identificar los facilitadores que permiten su participación y aprendizaje al interior de la escuela son elementos relevantes para este estudio, es por esto, que el principal objetivo de esta investigación de tipo cualitativa será determinar y analizar los factores de la cultura y política educativa que favorecen la inclusión de estudiantes trans en los colegios Los Fresnos y Robles, pertenecientes a la Quinta Región de Valparaíso. Estas instituciones educativas poseen entre sus estudiante a alumnas y alumnos trans, quienes han logrado transitar, permanecer y participar activamente. Los participantes son las directoras y los docentes de ambos colegios. Asimismo, las técnicas seleccionadas, fueron el análisis de documentación oficial, entrevistas semi-estructuradas y un cuestionario de dilemas. Finalmente, los facilitadores que se desprenden de esta investigación, buscan crear las bases para que diferentes realidades educativas puedan reflexionar en torno a la presente temática, con el fin de dar una respuesta eficaz a este colectivo de alumnos.

Palabras claves: inclusión, transgénero, diversidad, facilitadores

ABSTRACT

This study is structured according to the theoretical framework of inclusive education with the aim of providing solutions to students, who become more diverse within time. Such diversity, which is currently present in classrooms, is not only related to disabilities or special education needs but also to cultural diversity, religion, ethnicity, and gender. Educational institutions, therefore, have the duty to expand their spectrum of inclusiveness and provide solutions within the frame of diversity. In this context, an increasing number of transgender students want to gain more visibility in national current events. Consequently, the main objective of this study is to reduce school dropout rates of transgender students and to identify factors that may encourage their participation and learning processes in the classroom. In order to fulfill the objective, two educational institutions will be studied: “Los Fresnos” School from Viña del Mar and “Robles” School from Villa Alemana. Both institutions have transgender students, who luckily have made their transition, stayed in school, and managed to feel part of their school community. Therefore, it’s only relevant to analyze education policies, as well as the board of education and their understanding of inclusiveness, in general terms, and trans inclusion with the objective of fully comprehending the factors that help those students feel included. Aid factors and cultural barriers coming from education policies in both schools are recognized, which allowed the inclusion of trans students.

Key words: Transgender, culture, policies, Inclusive education, inclusive school, education.

ÍNDICE DE CONTENIDO

1.1.1 Educación como derecho: Hitos históricos y enfoque de derecho	18
1.1.2 Educación inclusiva	25
1.1.3 Educación en Chile	27
1.1.4 Discriminación en contexto escolar en Chile.	32
1.1.5 Principales actores de la discriminación.	47
1. 2 .1 Planteamiento de Objetivos.	63
2.6.1 Diversidad Sexual	112
2.5.2 Transgénero	120
2.5.2.1 Proceso familiar	125
2.5.2.2 Etapa escolar	127
2.5.2.3 Adultez en Personas Trans e Impacto Social.	133
3.4.1 Participantes	146
3.4.2 Composición de los participantes	148
3.5.1 Documentos Oficiales de Estudio.	151
3.5.2 Entrevista Semi - Estructurada.	152
3.5.3 Cuestionario.	152
3.5.3.1 Dimensiones del Cuestionario.	154
3.5.3.2 Fases de Validación del Cuestionario	164
3.7.1 Análisis de Contenido.	171
3.7.2 Análisis de los Cuestionarios.	172
3.7.3 Triangulación.	173
4.1 Hallazgos	176
4.1.1 Documentos	177
4.1.2 Cuestionarios	229

5. Discusión de los Resultados

264

BIBLIOGRAFÍA

298

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Sensación de discriminación.....	35
Figura 2: Discriminación por género.....	36
Figura 3: Discriminación por discapacidad.....	37
Figura 4: Discriminación alumno con VIH/SIDA.....	38
Figura 5: Concepción sobre el riesgo de profesores homosexuales.....	39
Figura 6: Casos denunciados de discriminación	41
Figura 7: Tipos de denuncias por discriminación	42
Figura 8: Experiencia de violencia escolar y homofóbica.....	49
Figura 9: Efectos de la discriminación.....	51
Figura 10 : Escuela inclusiva.....	75

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Dimensiones y concepciones implícitas.....	86
Tabla 2: Definiciones sobre diversidad y orientación sexual.....	116
Tabla 3: Conceptos sobre diversidad y género.....	119
Tabla 4: Surgimiento diagnóstico transexualismo.....	122
Tabla 5: Evolución del diagnóstico transexualismo.....	123
Tabla 6: Características del bullying homofóbico	132
Tabla 7: Participantes “Los Fresnos”	149
Tabla 8: Participantes “Robles”	150
Tabla 9: Diferencias individuales.....	155
Tabla 10: Respuesta Educativa.....	157
Tabla 11: Ideología y Valores.....	161
Tabla 12: Orden cuestionario.....	166
Tabla 13: Síntesis de análisis.....	167
Tabla 14: Acciones realizadas.....	168
Tabla 15: PEI “Los Fresnos.....	179
Tabla 16: Reglamento de convivencia “Los Fresnos”	185
Tabla 17: Reglamento de evaluación “Los Fresnos”	193
Tabla 18: Entrevista directora “Los Fresnos”	197
Tabla 19: PEI “Robles”	203
Tabla 20: Reglamento de convivencia “Robles”	210

Tabla 21: Reglamento de evaluación “Robles”	217
Tabla 22: Entrevista directora “Robles”	221
Tabla 23: Diferencias individuales directivos “Los Fresnos”	231
Tabla 24: Respuesta educativa directivos “Los Fresnos”	232
Tabla 25: Ideología y Valores, directiva “Los Fresnos”	236
Tabla 26: Diferencias individuales docentes “Los Fresnos”	241
Tabla 27: Respuesta educativa docentes “Los Fresnos”	242
Tabla 28: Ideología y Valores docentes ”Los Fresnos2”	244
Tabla 29: Diferencias Individuales directivos “Robles”	248
Tabla 30: Respuesta educativa directivos “Robles”	249
Tabla 31: Ideología y Valores directivos “Robles”	252
Tabla 32: Diferencias Individuales docentes “Robles”	257
Tabla 33. Respuesta educativa docentes “Robles”	259
Tabla 34 Ideología y Valores docentes “Robles”	261

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de titulación evidencia los resultados de un estudio de caso de tipo cualitativo, que emerge desde la premisa que la educación es un derecho inherente a todas las personas, siendo deber del Estado garantizar el acceso a una educación de calidad que responda ante diversidad de estudiantes

Actualmente, nuestra realidad educativa nacional dirige sus esfuerzos por atender a la diversidad mediante proyectos de integración escolar para estudiantes con necesidades de apoyo educativo. Sin embargo, la diversidad no solo se conforma por este colectivo, sino también por particularidades tales como nivel socioeconómico, religión, etnia, orientación sexual o de género, entre otras. A causa de esta situación, se vuelve fundamental que establecimientos educativos amplíen su mirada respecto a la inclusión y dirijan su atención a cada una de las particularidades de sus estudiantes, a fin de responder de forma adecuada a las posibles necesidades que surjan desde sus características. A razón de lo expuesto, es que surge la necesidad de investigar realidades educativas que sí han decidido ampliar su mirada inclusiva satisfactoriamente, tal es el caso del colegio "Los Fresnos" de Viña del Mar y el colegio "Robles" de Villa Alemana, quienes se encargaron de responder ante las necesidades de estudiantes trans, responsabilizándose por ellos y entregando los apoyos adecuados desde su rol educativo. En tal sentido, el objetivo general de estudio será describir e interpretar los factores provenientes desde la cultura y la política educativa que favorecen la inclusión de estudiantes trans en los colegios anteriormente señalados.

Por tanto, nuestros fines se encuentran orientados a contribuir a la visibilización de los procesos educativos que han logrado exitosamente abordar la diversidad de género, favoreciendo la permanencia e inclusión de estudiantes trans al interior de los establecimientos.

Para responder a la pregunta de investigación, como a los objetivos planteados en, el presente estudio se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo hace referencia al planteamiento del problema, el cual tiene como objetivo definir y justificar el problema de investigación. Para lo cual, se consideraron diferentes referentes teóricos vinculados con el paradigma actual de educación inclusiva, además de contemplar referentes actuales sobre atención a la diversidad, diversidad sexual y de género.

El segundo capítulo da cuenta del marco referencial de la investigación, el cual tiene como objetivo ahondar y discutir de forma teórica el problema de investigación.

El tercer capítulo explicita el diseño metodológico de esta investigación el cual corresponde a un estudio de caso colectivo, investigación de tipo cualitativa interpretativa, donde se da cuenta de la muestra del estudio y los procedimientos de recolección, organización y análisis de información.

En el cuarto capítulo se presenta un análisis interpretativo referido a las política declarada y las concepciones implícitas de los agentes educativos de cada colegio.

Finalmente el quinto capítulo expresa la discusión final del estudio, donde se contrasta la información obtenida para comprender en profundidad cuáles son los factores que favorecen la inclusión de estudiantes trans.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del problema:

1.1.1 Educación como derecho: Hitos históricos y enfoque de derecho

El desarrollo histórico de la educación bajo un enfoque de derecho se tornó determinante a partir de diversos hitos ocurridos durante el siglo XX, los cuales generaron un impacto cultural, social y político a nivel mundial, debido a las problemáticas atinentes a la época.

Entre los vencedores de la

II Guerra Mundial, los países del bloque socialista pugnaban por consolidar en el campo del derecho a la educación el criterio de la “igualdad” (la educación obligatoria), mientras que los países del área capitalista pugnaban por el criterio de la libertad (el derecho de los padres de elegir la educación de sus hijos). (Hevia, 2010, pág. 1)

Como forma de dar respuestas concretas respecto al acceso equitativo a la educación, surgen múltiples organizaciones e instituciones preocupadas del desarrollo social, como por ejemplo la ONU (Organización de las Naciones Unidas), en el año 1945 cuyo principal objetivo era mantener la paz y la seguridad internacional y la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) en el año 1946, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de los derechos de la infancia.

En consecuencia, y por medio de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 10 de diciembre de 1948 se aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos, donde se declara, por ejemplo, en el Artículo 26º inciso 1, que

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Asamblea General de las Naciones Unidas., 1948, pág. 6)

En la misma declaración se logra delimitar la conceptualización de educación, explicitando en el mismo Artículo, Inciso 2, que la educación

Tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Asamblea General de las Naciones Unidas., 1948, pág. 6)

Gracias a esta conceptualización se reconoció la educación como un elemento fundamental en la formación tanto personal como ciudadana, también, permitió que a nivel mundial se comience a garantizar este derecho y a promover el respeto por la diversidad.

Posterior a la Declaración Universal de Derechos Humanos del año 1948, se comienza a tomar conciencia a nivel mundial sobre el derecho de la educación. Es así cómo se desarrollan múltiples convenciones, enfocadas al fortalecimiento de la calidad de los sistemas educativos, dentro de las cuales destacan la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres, ratificada por 20 países en el año 1981; la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y, para las minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, aprobada en el año 1992.

Otro hito importante surge en el ámbito de la educación en el año 1990 cuando los gobernantes de 92 países de todo el mundo se reúnen en Jomtien (Tailandia) para afrontar el grave problema de la exclusión en la educación. En aquella conferencia, los participantes suscribieron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) haciendo realidad uno de los puntos de la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación.

Tal fue el impacto de la conferencia de Jomtien, que en el año 1994 y de la mano de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), se aprobó la Declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción. Estos documentos se inspiran por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir una Escuela para todos (EPT), es decir “instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”

(UNESCO, Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales., 1994, pág. 3).

Gracias a las declaraciones mencionadas con anterioridad, específicamente la de Salamanca, se logra generar una clara conciencia social respecto a la exclusión y a las desigualdades que atentaban contra la integridad humana y que generaban múltiples barreras para la formación de conocimientos.

Esta conferencia no tan solo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que refrendó un movimiento de ámbito mundial (el denominado movimiento inclusivo), que los países desarrollados persiguen y al que aspiran en desigual medida los países en vías de desarrollo. (Parrila, 2002, pág. 2)

Vemos de este modo que producto de las injusticias del contexto mundial, surge la necesidad de acceso a la educación, esta necesidad es respaldada y garantizada por los gobiernos correspondientes a cada país, en tanto es percibida como un derecho inalienable del ser humano. En tal sentido,

garantizar el derecho a la educación es una cuestión que compete a las familias, las instituciones del Estado, en particular a las educativas, a los distintos estamentos del sistema educativo en su conjunto y, en el caso particular de los niños y las niñas con medidas de protección por una u otra causa, a las instituciones que están a cargo de garantizar su protección integral mientras se encuentran allí. Una vez más, estamos frente a una corresponsabilidad. (Turbay, 2000, pág. 26)

Para comprender la educación como derecho, necesitamos remontarnos a lo que entenderemos por derechos humanos; Ugarte citando a Faúndez (1999), los define como

prerrogativas que, conforme al Derecho Internacional, tiene todo individuo frente a los órganos del poder para preservar su dignidad como ser humano y cuya función es excluir la interferencia del Estado en áreas específicas de la vida individual, o asegurar la prestación de determinados servicios por parte del Estado, para satisfacer sus necesidades básicas, y que reflejan las exigencias fundamentales que cada ser humano puede formular a la sociedad de que forma parte (Ugarte, 2015, pág. 6)

El propósito de abordar la educación desde un enfoque de derecho entonces es garantizar la entrega de apoyos necesarios con el fin de beneficiar la calidad de vida de los seres humanos, en este sentido “conlleva la obligación de los gobiernos de establecer regulaciones que eviten y sancionen cualquier tipo de discriminación en el acceso y permanencia en la educación” (Infante, et al, 2015, pág. 31)

Entender la educación como derecho ha generado la necesidad de integrar modificaciones estructurales a nivel mundial, éstas han impactado directamente en el contexto latinoamericano, principalmente porque es en esta región que se evidenciaron múltiples factores que inciden en el acceso equitativo a la educación. Durante la década del 2000, la mayor parte de los países latinoamericanos experimentaron progresos importantes en aspectos claves como el desarrollo

global, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza, lo cual generó un contexto favorable para el avance en educación. Sin embargo, la persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, y la alta proporción de población viviendo en zonas rurales, ofrecieron dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región (UNESCO, 2013).

Para alcanzar las metas de la EPT en la región, movilizar y articular la cooperación dentro y entre los países, en el año 2004, surge el Proyecto Regional para América Latina y el Caribe (PRELAC), aprobado por los ministros de educación en La Habana. Este proyecto persigue la realización de cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas, a partir de la transformación de los paradigmas vigentes, para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano a lo largo de la vida. Las políticas educativas, entonces, priorizan el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades, eliminando las barreras que limitan la plena participación y aprendizaje a las personas (UNESCO, 2004)

En este sentido, el pleno ejercicio del derecho a la educación exige que ésta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Este debe ejercerse a través de una educación relevante y pertinente para las personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses (UNESCO, 2009). Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de la no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión y valoración de las diferencias.

En lo que respecta a Chile, los diversos gobiernos se han encargado de aminorar las barreras de acceso a la educación, pero, aun así, el panorama actual apunta a abordar el derecho a la educación desde tres facetas indisolubles:

i) el derecho a acceder y permanecer en la escuela; ii) el derecho a aprender (o derecho a una educación de calidad); y iii) el derecho a la no discriminación y al buen trato en el ámbito de la educación. Estas facetas se sustentan en cuatro principios: i) no discriminación; ii) interés superior del niño; iii) derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y iv) respeto y consideración por la opinión de los niños. (UNICEF, La Exclusión Educativa, un desafío Urgente para Chile., 2012, pág. 6)

Tanto las facetas como sus principios tienen como fin, asegurar la permanencia al interior del sistema educativo chileno, implementando medidas que se acerquen a una educación para todos desde un enfoque inclusivo y de derechos.

Tal como plantea MINEDUC (2014), uno de los principales problemas de la educación chilena es la segregación socioeducativa, la cual amplía las desigualdades sociales de origen, esto se debe a que los centros educacionales se han centrado en mecanismos de discriminación económica y académica para prestigiarse y competir por matrículas.

Es por esto, que aún se forman debates sobre las transformaciones que requiere nuestra educación, el movimiento social continúa reafirmando que es un derecho fundamental y que las políticas educativas deben poner fin a todas las formas de discriminación en este campo.

1.1.2 Educación inclusiva

La educación inclusiva implica un cambio en los paradigmas, debido a que ofrece una nueva forma de visualizar las necesidades educativas promoviendo el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias. Según Ortiz y Lobato (2003) la educación inclusiva

Perfila hoy como el camino hacia donde deben dirigir sus esfuerzos los centros y sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los alumnos independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal. (Ortiz & Lobato, 2003, pág. 1)

En este sentido, las escuelas debieran realizar las modificaciones que sean necesarias para atender a la totalidad de sus alumnos y asegurar su derecho a la educación. En relación a esto, el proceso de educación inclusiva “requiere cambios en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias” (Mancebo, Carneiro, & Lizbona, 2014, pág. 307), con el fin de responder a la diversidad de necesidades que presentan los estudiantes, y aumentar la participación en el aprendizaje, las culturas, las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella, obedeciendo a un principio de equidad socioeducativa de la totalidad de las personas.

Por tanto, son los centros educativos los encargados de llevar a la práctica la educación inclusiva asegurando que la educación sea accesible a todo su alumnado, bajo esta mirada, una escuela inclusiva debe encaminarse hacia un sistema educativo que alcance la calidad y equidad en la formación de todos los individuos pertenecientes a su comunidad. Reafirmando lo anterior Echeita & Ainscow (2008) plantean que la educación inclusiva es un término amplio, en el cual no sólo abarca a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, sino más bien, considera al alumnado más vulnerable, el cual consiste en las “minorías étnicas y lingüísticas, niños trabajadores y explotados en las peores condiciones, comunidades en pobreza y extrema pobreza, así como otros colectivos que se construyen en las ciudades” (Sarto & Venegas, 2009, pág. 13).

Por otra parte Ortiz & Lobato (2003) explicitan que uno de los factores decisivos para el desarrollo de prácticas inclusivas es la cultura escolar de los centros, la cual según Booth & Ainscow (2000) guarda relación con crear un entorno seguro, que acepta, colabora y estimula, en el que todos sus actores son valiosos, en donde los valores inclusivos compartidos se desarrollan y transmiten a los nuevos profesionales, a los niños, equipos directivos y padres / cuidadores. Mientras que las prácticas inclusivas se relacionan con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado.

Es así, como la cultura y las prácticas inclusivas pueden resultar ser un facilitador en el entorno escolar, beneficiando el desarrollo de estrategias que permitan a todos los estudiantes alcanzar su mayor potencial, independiente de sus características o necesidades personales. Sarto & Venegas (2009) señalan que

desarrollar comunidades educativas que tengan un carácter inclusivo es un desafío para la educación contemporánea, al no ser un proceso sencillo, requiere transformaciones profundas de las representaciones de las sociedades y de las personas en particular. Estas profundas transformaciones deben materializarse en cambios de actitudes y acciones, para de este modo, tener un impacto en el sistema educativo de cada sociedad. Se convierte entonces, en un deber de la educación, la formación de las personas para participar efectivamente en una sociedad libre.

En consecuencia, el acceso, permanencia, participación y aprendizaje en los sistemas educativos, es un derecho para la totalidad de las personas, por ende, se rechaza la exclusión y discriminación de estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerables. El respeto a la diversidad y la diferencia se encuentran a la base del concepto de inclusión, es por esto que los establecimientos educacionales tienen la responsabilidad de eliminar todo tipo de discriminación, que se constituya en barreras hacia el aprendizaje. Es así, como una educación inclusiva presenta la obligación de responder a las necesidades de todos sus estudiantes, entregando los apoyos necesarios para asegurar el acceso, participación y aprendizaje a una educación para todos y todas.

1.1.3 Educación en Chile

Si entendemos la educación inclusiva como un derecho inherente a todos los seres humanos, es necesario mirar nuestra realidad nacional con el fin de ahondar

en el marco legislativo en Chile, con el objetivo de comprender cómo a nivel país se da una respuesta a la educación para todos de manera inclusiva.

En cuanto a la Constitución Chilena, se establece en el artículo 1° que “las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Constitución Política de la República de Chile, 1980, pág. 5), también, en el inciso 10° se explicita que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (Constitución Política de la República de Chile, 1980, pág. 6), en este sentido todos los chilenos debemos tener acceso a la educación y al desarrollo transversal al interior de la misma.

Con el propósito de asegurar lo explicitado anteriormente, la Ley General de Educación 20.370 (LGE) del año 2009, deroga a la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), con el fin de establecer nuevos principios y obligaciones que promuevan una forma efectiva de abordar los procesos de enseñanza de la comunidad educativa chilena, considerando que todos tienen derecho a la educación y merecen las mismas oportunidades para desenvolverse al interior del sistema.

La LGE propone una definición de educación que valore y respete los derechos humanos de cada una de las personas, por tanto declara en su Artículo 2°, que la educación es el “proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley 20.370, 2009),

entonces, la educación debe facilitar el desarrollo integral de las personas y fortaleciendo la construcción de su propia identidad. Por otra parte, con el fin de garantizar los derechos descritos en la constitución, tratados internacionales, derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, la Ley 20.370 (2009) propone los siguientes principios que aseguran la calidad de los procesos educativos descritos en el Artículo 3°, los cuales son: Universalidad y Educación permanente, Calidad de la Educación, Equidad (independiente de su condición), Autonomía (respeto y autonomía de los establecimientos educativos, promover la diversidad), responsabilidad (todos los actores del proceso educativo), participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e Interculturalidad. Un desafío entonces para nuestros establecimientos educacionales es hacer presentes estos principios para garantizar así los derechos de todos y todas.

Respecto a las entidades a cargo de otorgar una educación que ampare a cada una de las personas, la LGE busca otorgar una responsabilidad compartida entre diversos actores al interior de la sociedad, en donde se asume en el Artículo 4° que

“La educación es un derecho de todas las personas y corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.” (Ley 20.370, 2009, pág. 2)

De esta forma promueve y garantiza de esta manera conjunta y comunitaria, una educación de calidad que no discrimine por géneros, grupo étnicos, interés o pensamientos, por el contrario, que respete y valore la diversidad.

Es relevante también, visualizar al estudiante como un ser activo en su proceso de aprendizaje, en el Artículo 9º de la LGE, anuncia que su principal objetivo respecto a los alumnos es “contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico” (Ley 20.370, 2009, pág. 4), generando una cultura crítica y autónoma frente a su propio desarrollo personal, con el fin de estimular un aprendizaje significativo y grato, el cual trascienda con el correr del tiempo.

Ahora bien, para dar cumplimiento a estos postulados, la educación formal o regular en Chile, según la Ley 20.370 (2009) se estructura y organiza en cuatro niveles: educación parvularia, básica, media y superior; y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas, las cuales corresponden a personas que presenten requerimientos específicos de aprendizajes o contextuales, tales como necesidades interculturales, personas en situación de cárcel, aulas hospitalarias, escuelas especiales, entre otras.

Con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos que requieran de apoyos adicionales, y que se encuentren cursando la educación regular, surgen en el año 1998 los Programas de Integración Escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de “equiparar

oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del currículum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado” (MINEDUC, Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE), 2013, pág. 7).

Todo esto, con el objeto de que los niños y niñas accedan, participen y progresen en el currículum nacional, en igualdad de condiciones y oportunidades. Se puede desprender de lo anteriormente mencionado, que, en nuestro país, la política educativa presenta un carácter híbrido, se concibe “a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero se prescribe un modelo de integración con un énfasis psicomédico, con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales llevados a cabo por el docente especialista” (López & Julio, 2014, pág. 1). En este sentido, la integración es un servicio complementario a la educación regular, que permite entregar apoyos a los estudiantes para que alcancen los contenidos estipulados en el currículum.

1.1.4 Discriminación en contexto escolar en Chile.

Como se ha mencionado anteriormente, en Chile la responsabilidad de resguardar el derecho a una educación de calidad, inclusiva y sin discriminación, de todos los niños y niñas y adolescentes, recae tanto en el Estado como en la Superintendencia de Educación, esta última funciona como un órgano cuya principal responsabilidad es la fiscalización del uso de los recursos y el cumplimiento de la normativa educacional vigente.

A pesar de dicho resguardo al interior de los centros educativos existen diversas situaciones que se desprenden de la interacción social que pueden influir directamente en el bienestar y aprendizajes de los alumnos, una de estas es la discriminación.

Se entiende por discriminación “dar un trato de inferioridad a una persona o grupo, por motivos que forman parte de su identidad individual y/o social” (MINEDUC, 2013, pág. 8)

Con el fin de asegurar la no discriminación, en Chile se promulga en el año 2012 la Ley N ° 20.609, que Establece Medidas Contra la Discriminación y refiere específicamente a la discriminación arbitraria como:

Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos

fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en los siguientes motivos: Raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. (Ley 20.609, 2012, pág. 1)

Es a través de esta ley que, en nuestro país, se sanciona la discriminación arbitraria fundada sobre cualquiera de los motivos previamente señalados, con el fin de acabar con la conducta discriminatoria. En el ámbito escolar y de acuerdo a lo señalado por el MINEDUC (2013), la discriminación arbitraria puede adoptar diversas manifestaciones, ya que es en la escuela donde se producen la mayor parte de las interacciones y socialización entre niñas, niños y adolescentes, lo que la convierte en un lugar preferente para que se manifiesten este tipo de acciones sustentadas en presuntas ideas de superioridad sobre determinados grupos y personas, y en la falta de información, ya que la discriminación es una actitud aprendida y es en el espacio escolar donde se produce y reproduce este aprendizaje. Por lo que sería responsabilidad del sistema educativo el generar y adoptar medidas en beneficio de una educación sin discriminación, con bases en el respeto a la diversidad, la inclusión y que se refleje en la formación de ciudadanos integrales.

De acuerdo a un estudio desarrollado por la Unicef en el año 2011 “La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación”, realizado en alumnos de establecimiento regulares entre 7º básico y 4º año de Enseñanza Media pertenecientes a las ciudades de Iquique, Santiago, Concepción y Temuco, los niveles de discriminación y prejuicios dentro de la escuela han variado desde el estudio realizado en el año 2004, pero éstos aún siguen presentes por diferentes factores.

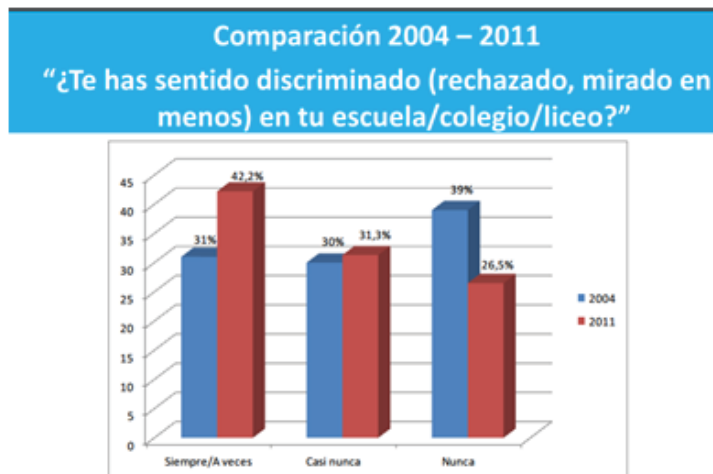


Figura n° 1 “Sensación de discriminación”.¹

La figura n°1 nos muestra que el 42.2% de los niños, niñas y adolescentes de Chile declara haberse sentido discriminado alguna vez en su escuela o liceo, cifra que aumentó significativamente desde la medición realizada el año 2004.

Como se mencionó anteriormente, esta discriminación puede estar ligada a diferentes ámbitos, para razón de este estudio se contemplaron los tipos de familia, género, discapacidad, VIH/Sida, pueblos indígenas, personas de otras nacionalidades, nivel socioeconómico y orientación sexual. A continuación, se presentan algunos de los resultados relacionados con estos ámbitos:

¹ UNICEF, (2011). “La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación”.

Comparación 2004-2011
“Los hombres deben proteger a las mujeres, pues son más débiles”

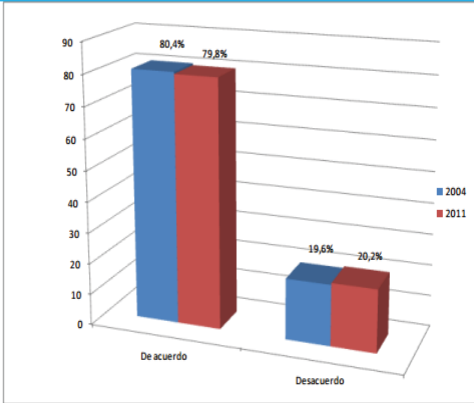


Figura 2 “Discriminación por género” ²

En la figura n°2 se observa que en cuanto a los prejuicios ligados al género estos han descendido, ya que en el año 2004 había un 80,4% de aceptación sobre la afirmación “los hombres deben proteger a las mujeres, pues son más débiles” (UNICEF, 2011, pág. 14), mientras que en el año 2011 está se redujo a un 79,8 %, cifra que aún sigue siendo elevada.

Por otra parte en cuanto al ámbito de la discapacidad, se muestra que los prejuicios en este ámbito descendieron, tal cual lo indica la figura 3.

² UNICEF, (2011). “La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación”.

Comparación 2004-2011
“Los alumnos con discapacidad deben ir en un colegio especial, para no entorpecer la educación de los otros alumnos que no son discapacitados”

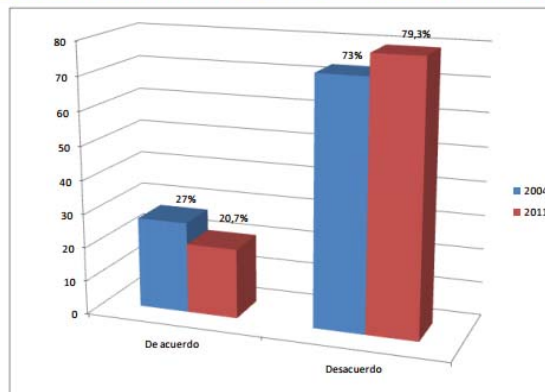


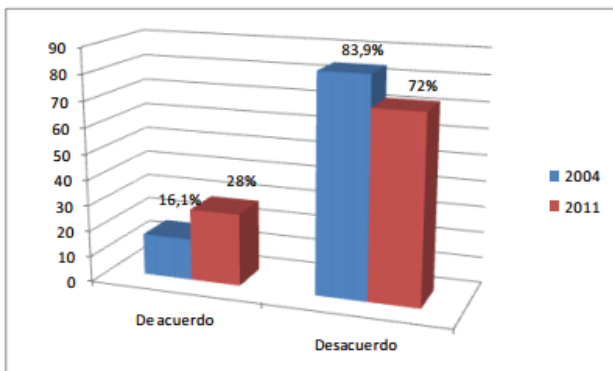
Figura 3 “Discriminación por discapacidad”³

La figura n°3 nos muestra que de un 27% que de personas que estaban de acuerdo en el 2004 sobre la afirmación “Los alumnos con discapacidad deben ir en un colegio especial, para no entorpecer la educación de los otros alumnos que no son discapacitados” (UNICEF, 2011, pág. 18), en el año 2011 esta cifra descendió a un 20,7 %.

Por otra parte, en relación a la discriminación o prejuicios sobre los estudiantes que presentan VIH/SIDA, estas cifras aumentaron en consideración al año 2004, tal cual, lo indica la figura 4.

³ UNICEF, (2011). “La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación”.

Comparación 2004-2011
“Los niños/as que tienen VIH/SIDA deben estudiar en colegios aparte”



4

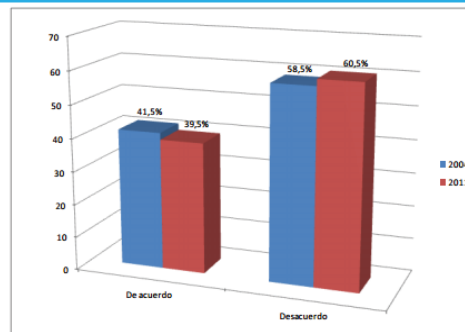
Figura 4 “Discriminación de alumnos con VIH/SIDA”

La figura n°4 da cuenta que en relación a la afirmación “los niños/as que tienen VIH/SIDA deben estudiar en colegios aparte” (UNICEF, 2011, pág. 21), esta cifra sufrió un aumento en el porcentaje de aceptación, puesto que en el año 2004 ésta era de un 16,1% de aceptación, en cambio en el año 2011 alcanzó un 28%.

En relación al ámbito de discriminación por orientación sexual, este descendió sus cifras, tal como lo indica la figura 5.

⁴ UNICEF, (2011). “La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación”.

Comparación 2004-2011
"Los gays y lesbianas no deberían ser profesores o profesoras, pues es un riesgo para los niños/as"



5

Figura 5 "Concepción sobre el riesgo de profesores homosexuales"

La figura 5, nos muestra que la discriminación en relación a la orientación sexual a disminuido su cifra, en relación a la afirmación "los gays y lesbianas no deberían ser profesores o profesoras, pues es un riesgo para los niños/as" (UNICEF, 2011, pág. 34). Mientras que en el 2004 un 45,1% se mostraba de acuerdo, en el año 2011 esta cifra descendió a un 39,5%.

Cabe señalar, que el anterior estudio, llegó a la conclusión de que los estudiantes de establecimientos municipalizados y los niños/as menores de 14 años son quienes manifiestan mayores niveles de prejuicios en todos los temas.

⁵ UNICEF, (2011). "La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación".

Por otra parte, las mujeres presentan menores niveles de prejuicio que los hombres. El mismo estudio da cuenta de que niños y niñas presentan diferentes niveles de prejuicio según el motivo. El mayor grado de prejuicio está en relación a las personas con VIH y ante quienes son homosexuales.

Estos datos nos hacen dar cuenta que la discriminación en las escuelas ha ido en aumento lo que representa un desafío para los organismos que velan por una educación más inclusiva y de calidad.

Por otra parte, y según un informe entregado durante el seminario realizado por la superintendencia de Educación, en Septiembre del 2015 en la ciudad de Santiago, "La discriminación escolar bajo la lupa: Hacia escuelas más inclusivas", se explicita que durante los años 2013 y 2014 se recibieron al menos 1.456 denuncias correspondientes a situaciones de discriminación dentro de la escuela.

CASOS DE DISCRIMINACIÓN DENUNCIADOS

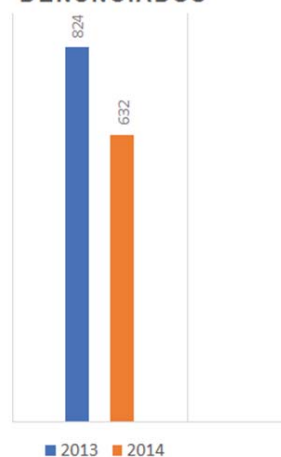


Figura 6 “Casos denunciados de discriminación”⁶

Este estudio reveló que un 51% de estas denuncias afectan a alumnos y alumnas con Síndrome de Déficit Atencional (SDA), seguido de las categorías por discapacidad física y/o intelectual (18%); características físicas y/o apariencia personal (10%); problemas de salud (8%); embarazo y/o maternidad (6%); orientación sexual e identidad de género (3%); inmigrante y/o distinto origen racial (2%), y opción religiosa (2%).

⁶ MINEDUC, (2015). “La discriminación escolar bajo la lupa: Hacia escuelas inclusivas. Santiago, Chile.

Tal como señala la figura 7 a continuación.



Figura 7 Tipos de denuncias por discriminación⁷

Los resultados anteriores, constatan que la discriminación en la realidad escolar de nuestro país se encuentra presente en índices elevados y puede ser atribuible a diferentes factores, centrándose los porcentajes mayores en la discriminación relacionada a alguna condición de discapacidad, lo que ha sido el principal tema a tratar por las políticas públicas del país, ejemplo de ello es la promulgación de la Ley N ° 20.609, que establece medidas contra la discriminación, promulgada el 2012 y cuyo objetivo principal es el de instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria, por razón de la raza o etnia, nacionalidad, situación

⁷ MINEDUC, (2015). “La discriminación escolar bajo la lupa: Hacia escuelas inclusivas. Santiago, Chile.

socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, participación en organizaciones gremiales, sexo, orientación sexual identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.

De las múltiples razones y motivos de discriminación arbitraria surge el de la discriminación por orientación sexual e identidad de género. En el último tiempo ambas formas o razones de discriminación han logrado posicionarse, al menos en la opinión pública, gracias a las diversas organizaciones que se han encargado de hacer visible las mismas en los diversos espacios sociales y la escuela no queda ajena a este fenómeno.

En este ámbito, un hito importante sobre la discriminación en el contexto escolar surge en el año 2013. El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) en colaboración con el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), lanzan un texto que lleva por nombre "Discriminación en el contexto escolar, orientaciones para promover una escuela inclusiva". En éste se promueve la no discriminación por las mismas razones anteriormente señaladas en la ley 20.609, y el cual tiene por finalidad:

Promover y fortalecer la creación de espacios educativos seguros y protectores, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse en un entorno que les resulte acogedor; su propósito es generar reflexión en las comunidades educativas, visibilizando las prácticas discriminatorias cotidianas, de modo de construir progresivamente una

cultura más inclusiva y una convivencia pacífica, respetuosa y solidaria.
(MINEDUC, 2013, pág. 5)

El principal hito de este texto es que por primera vez en la historia del país se hace referencia a todos los sectores de la diversidad sexual, incluidas las familias homoparentales, visibilizando de este modo a un colectivo de personas que ha sufrido de diversas formas de discriminación. El texto, además, recomienda un manual educativo elaborado por el mencionado movimiento de lesbianas, gays, bisexuales y trans (LGBT).

Se considera un hito importante para la comunidad LGBT, puesto que, según los resultados arrojados por la Encuesta sobre Educación sexual y Discriminación, realizada por el MOVILH en el año 2012, la discriminación hacia las relaciones sociales entre lesbianas, gays, bisexuales y transexuales era mayoritaria en cuanto a reglamentos o prácticas de los docentes o direcciones de liceos. También, que dicha discriminación se enfoca en los términos y conceptos que se utilizan y que resultan ofensivos para la dignidad de las personas, siendo necesario conocer la forma correcta para referirse a diversas situaciones.

De esta manera se hacía y hace necesario el trabajar en orientaciones educativas que fomenten la información, el respeto y la no discriminación hacia la comunidad LGBTI dentro de la comunidad educativa.

En relación a la discriminación hacia la comunidad LGBT, la UNESCO en el año 2015, presenta una publicación titulada "El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos: Taller de sensibilización para su prevención", en cuya

creación colaboró el MINEDUC. Este taller aporta estrategias y actividades para que los directivos y docentes puedan adquirir mayores competencias relacionadas a la prevención del bullying hacia la comunidad LGBT y tiene como principal objetivo el abordar la violencia homofóbica y transfóbica desde un enfoque de Derechos Humanos. Evidencia, además, que este problema en los centros educativos pone en riesgo la libertad, la dignidad y la integridad de todas y todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

La participación del MINEDUC en la creación de herramientas que contribuyan a la prevención y erradicación de la discriminación por orientación sexual y de género en los centros educativos, nos habla de una preocupación de parte del Estado por las minorías y por temas que han causado debate y mayor controversia en el último tiempo. Logro importante ya que, "en Chile, el MOVILH recibe cada año como promedio 55 denuncias de discriminación basada en la orientación sexual y la identidad de género" (MOVILH, Educando en la diversidad, Orientación Sexual e Identidad de género en las aulas., 2010, pág. 24). Ello se ve expresado de diversas maneras que van desde asesinatos, burlas a golpizas, entre otras, lo que lo hace un tema preocupante en nuestra realidad como país. Si bien el Estado se está preocupando del tema, aún no es suficiente, ya que, "entre los diversos factores que pueden identificarse como obstáculo para que la comunidad educativa haga frente al bullying homofóbico se encuentra la insuficiente comprensión del problema entre docentes, autoridades y otros miembros de dicha comunidad" (UNESCO, 2015, pág. 16). Lo que provoca que los directivos y docentes no trabajen o consideren importante el abordar o tocar estos

temas dentro de sus clases, esto se ve reflejado en la encuesta del MOVILH; sobre Educación, sexualidad y discriminación (2010), concluyendo que las clases sobre sexualidad no incluyen, la mayoría de las veces, la realidad de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, lo que se traduce y potencia los prejuicios o ignorancia entre los/as alumnos/s, caldo de cultivo para el bullying y la discriminación.

Es importante destacar que en Abril del año 2017 surge una guía de orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno, estas orientaciones son un referente de inclusión de aquellas diversidades que históricamente han sido excluidas y discriminadas. Según el MINEDUC en el año 2017 esta guía debe entenderse como un ejemplo para el desarrollo de otras acciones, programas y políticas que permitan la plena inclusión de todas las personas que han sido vulneradas en sus derechos.

Cabe señalar que a nivel país la guía recién mencionada presenta un avance en relación a la terminología utilizada y el abordaje educativo, sin embargo, aún se evidencia una clara ausencia de material de estudio enfocado a comprender la identidad de género en relación a los y las estudiantes transexuales o transgénero que han sido tema de debate en el acontecer nacional en este último tiempo, en abordar la prevención de la discriminación de este colectivo, así como de estudiar las necesidades que éstos pueden tener dentro de la comunidad educativa. Responsabilidades que han quedado a decisión de cada institución educativa en la actualidad.

1.1.5 Principales actores de la discriminación.

Como se ha analizado en las conceptualizaciones anteriores, la educación es un derecho inherente a toda persona, ante el cual el Estado debe hacerse cargo, asegurando el acceso y la permanencia de todos y todas, a un establecimiento educativo que los acoja en un ambiente seguro, sin discriminación y reconociendo la diversidad como una herramienta positiva para el desarrollo integral de cada persona. Para esto se han publicado, tanto a nivel nacional como internacional, múltiples declaraciones, leyes, guías y talleres orientados hacia las prácticas inclusivas, sin embargo, la discriminación en espacios educacionales es una realidad que sigue presente.

A lo largo de los años se han realizado, diversos estudios que dan cuenta de que la discriminación es un acto que persiste en los espacios educativos, un ejemplo de esto es el estudio realizado por la UNESCO en el (2015) en 10 liceos de enseñanza media en el área metropolitana, el cual indicó que el 12% de los estudiantes encuestados indicó que los docentes siempre hacían comentarios discriminatorios hacia los alumnos y alumnas homosexuales y transgénero.

Este tipo de discriminación muchas veces tiene su origen en la desinformación generalizada que existe, debido a “los mitos o ignorancia sobre las identidades de género y las orientaciones sexuales, es habitual que los estudiantes o docentes identificados como homosexuales o transexuales sean víctimas de burlas o molestias por parte de sus propias compañeras/os” (MOVILH, 2010, pág. 25). Por

tanto la invisibilización de estos temas también es considerada un tipo de violencia, ya que la ausencia de conversaciones y debates sobre las diversas formas de vivir la sexualidad, contribuyen a incrementar los prejuicios e ignorancia y, por tanto, facilitan contextos para el bullying, “porque lo que no se nombra, no existe para estudiantes y docentes, y lo desconocido generalmente provoca temor, desconfianza o prejuicio” (MOVILH, Educando en la diversidad, Orientación Sexual e Identidad de género en las aulas., 2010, pág. 25)

En tal sentido la UNESCO en el año (2015) afirma que a nivel latinoamericano la violencia motivada por la orientación sexual o por la identidad de género percibida parece ser la forma de violencia más común entre los centros educativos.

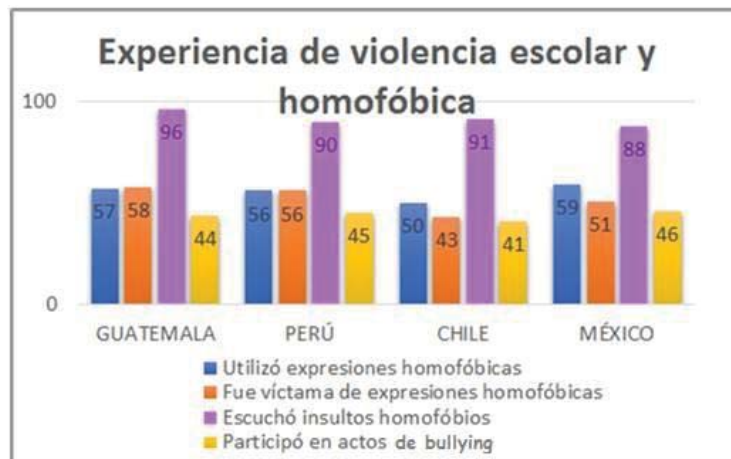


Figura 8 “Experiencia de violencia escolar y homofóbica”⁸

La figura n°8, nos muestra la experiencia de violencia escolar y homofóbica a nivel latinoamericano, según esto en Chile un 50% de la población escolar ha utilizado alguna vez expresiones homofóbicas, un 43% fue víctima de expresiones homofóbicas, un 91% escuchó insultos homofóbicos y un 41% declara haber participado en actos de bullying. Lo anterior deja en evidencia que a nivel de país queda una gran deuda con el ámbito de la diversidad sexual, ya que las cifras demuestran que la violencia sigue siendo parte de nuestra cotidianidad.

Es importante destacar que esta violencia no solo se da entre pares, sino que también está asociada con la

⁸ UNESCO. (2015). La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina. Chile.

gestión institucional a través de formas autoritarias del ejercicio del poder y la autoridad, al recorte de oportunidades de participación, a concepciones y prácticas antidemocráticas, a la ausencia de valores ciudadanos, tales como el respeto a la diferencia y la justicia. (UNESCO, 2015, pág. 27)

Ante esto la gestión que mantienen los directivos de cada institución educativa se vuelve un tema relevante de estudio, puesto que son ellos quienes por medio de la creación de normas, reglamentos y diferentes componentes organizativos y administrativos pueden ser directos “provocadores de agresión, tensión y, a veces, violencia, entre todos sus miembros: del maestro hacia el alumno y de éste hacia el maestro, entre alumnos, de la comunidad hacia el maestro y entre maestros” (UNESCO, 2015, pág. 27)

Es así como toda agresión física o verbal, invisibilización, sanción o expulsión, fundamentada en la orientación sexual o transexualidad de otra persona es considerada un acto de violencia o discriminación, independiente de si ésta viene o no de una figura con autoridad al interior del establecimiento.

1.1.6 Efectos de la discriminación relacionada con la de identidad de género.

En relación a los efectos de la discriminación ya mencionada, la homofobia y la transfobia se transforman en factores de aislamiento y exclusión. “Esta exclusión educativa se convierte en exclusión social, toda vez que los individuos son

privados del acceso al sistema y por ende de la posibilidad de disfrutar de ciertos bienes y recursos esenciales para vivir con dignidad” (UNESCO, 2015, pág. 34). Según este mismo referente muchas veces las instituciones educativas presionan e inducen a estudiantes a cambiar su modalidad de estudio (exámenes libres, cambios de institución educativa), negándoles el acceso a las actividades recreativas y culturales, amenazándolos de expulsión si los padres no corrigen la conducta anormal o no contestando sus interrogantes académicas. Tal como señala la figura n°9 presentada a continuación:



Figura 9 “Efectos de la discriminación”⁹

⁹ UNESCO. (2015). EL BULLYING HOMOFÓBICO Y TRANSFÓBICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.Chile.

Datos preocupantes si consideramos que la discriminación afecta directamente el rendimiento escolar de los estudiantes y más relevante aún, infringe los derechos de estas personas a una educación de calidad y “vulneran la dignidad humana de los estudiantes y varios derechos humanos, entre ellos el derecho al libre desarrollo de la personalidad, el derecho a la educación sexual comprensiva y a la libre asociación afectiva y sexual” (UNESCO, 2015, pág. 41)

El mismo estudio realizado por la UNESCO (2015) establece que la consecuencia más frecuente de la discriminación por homofobia y transfobia es la deserción escolar, ya que el estudiante que decide autoexcluirse del sistema escolar, lo hace para evitar la discriminación. En otros casos, la deserción es la única salida para los jóvenes que establecen relaciones afectivas con el fin de liberarse de la discriminación y la fuerte presión social ejercida en su contra. “A veces la deserción es una opción apoyada por la madre para proteger a su hijo o hija homosexual de la fuerte presión social. En algunos casos, esta deserción es invisible para la comunidad educativa” (UNESCO, 2015, pág. 41)

En relación a esto, es importante señalar lo indicado por la UNESCO (2015) en relación a que a pesar de las evidencias que asocian el bullying homofóbico con la reducción de la asistencia a la escuela, el abandono temprano de la misma, la disminución del rendimiento académico y de la consecución de metas educativas, son pocos los países que han implementado políticas y acciones que aborden esta problemática.

Si bien las cifras son preocupantes, no son absolutas. A través de la primera encuesta nacional sobre bullying homofóbico, realizada por la fundación “Todo Mejora”, la cual publicó sus resultados el año 2016, mediante de un informe titulado “Un desafío para todos: El bullying homofóbico es universal”, se levantaron cifras para poder establecer una visión más amplia sobre cuál es la realidad a la que los jóvenes LGBTI se enfrentan en nuestro país, dentro de este informe se destacó que Chile posee las tasas más altas de suicidio adolescente en América Latina siendo el segundo país con los más altos niveles de suicidio a nivel mundial, y de violencia escolar.

Conocer entonces cuáles han sido las políticas educativas que promueven la permanencia de sus alumnos al interior de la escuela, así como las concepciones de sus docentes que logran al parecer, generar en sus aulas un clima seguro libre de discriminación, se convierte en un importante motor para el presente estudio. Para un desarrollo integral al interior de un proceso de formación académica, se debe considerar como elemento fundamental, la creación de un ambiente que esté libre de prácticas que atenten contra la diversidad de personas que comparten los mismos espacios, es así que el conjunto de elementos desarrollados anteriormente, logran destacar las diferentes prácticas discriminatorias que afectan a las comunidades LGTBI al momento de desenvolverse en contextos sociales, aludiendo específicamente a los prejuicios existentes al interior de las instituciones, las cuales se visualizan desde su cultura y las políticas diseñadas para proteger y asegurar la óptima actividad de cada una de las personas. Tales resultados representados en las figuras explicitadas, se vuelven alarmantes,

producto de las altas tasas de discriminación que dificultan el desarrollo de una sociedad que reconozca la diversidad. Tal como menciona la UNICEF “quedan grandes desafíos en el logro de una sociedad en donde, ningún niño/a sea discriminado por su religión, sexo, origen social, cultura o por sus capacidades, porque todos los niños nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (UNICEF 2011)

1.2 Planteamiento del Problema

La educación inclusiva a nivel internacional ha realizado sus principales avances desde los años noventa, estos se encuentran directamente relacionados con el surgimiento de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, la cual se encuentra enfocada en el reconocimiento de la educación como un medio para contribuir a un “mundo más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural” (UNESCO, 1990, pág. 9).

Desde dicha conceptualización de la educación, referida como un derecho inherente a los seres humanos, que promueve el desarrollo social en todos sus ámbitos, es que surge en el año 2000 el concepto de educación inclusiva como respuesta a la educación para todos.

En la actualidad la educación inclusiva se visualiza como un nuevo paradigma, centrado en la respuesta a la diversidad de necesidades que puedan presentar los estudiantes, promoviendo para ello, modificaciones tanto en el entorno físico como cultural de los centros educativos. Según Ortiz & Lobato (2003) los centros y sistemas educativos deben dirigir sus esfuerzos hacia la educación inclusiva, ofreciendo una educación integral y de calidad a la totalidad de los alumnos, independientemente de sus características personales y de los apoyos que requiera para desarrollar su máximo potencial.

En cuanto a la realidad nacional, Chile se encuentra en tránsito hacia dicho paradigma, ya que en la actualidad los establecimientos de educación regular atienden a la diversidad del alumnado bajo la ley 20.422, la que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Dicha ley se basa en un enfoque de derechos, centrado en los principios de vida independiente, accesibilidad y diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social, esta normativa releva las barreras del entorno y los servicios de apoyo para el desenvolvimiento independiente y la calidad de vida. La respuesta educativa a nivel nacional hacia la inclusión presenta sin embargo influencia de ambas legislaciones, por lo que se pueden evidenciar contradicciones o tensiones en las prácticas educativas actuales.

En relación a lo anterior, son los centros educativos los que presentan la responsabilidad de llevar al ámbito práctico el paradigma inclusivo, facilitando y asegurando el acceso a la educación para todos, respetando las múltiples características que individualizan a cada estudiante. Una escuela que responde a la diversidad de forma integral es una escuela inclusiva, la cual debe “alcanzar la calidad y equidad en la formación de todos los individuos pertenecientes a su comunidad” (Ortiz & Lobato, 2003, pág. 1) . Para lograr dicha calidad y equidad, los centros requieren de la realización de diversas modificaciones, centradas en eliminar las “barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado” (López, Echeita, & Martín., 2010, pág. 156)

El desarrollo de las escuelas inclusivas según Ainscow & Booth (2000) guarda relación con las conexiones entre culturas organizativas, políticas, prácticas

educativas. Para dichos autores, la cultura inclusiva guarda relación con crear un entorno seguro, que acepta, colabora, estimula y en el que todos son valiosos, mientras que las políticas inclusivas impregnan todos los planes para el centro, deben fomentar la participación de los niños y los profesionales desde el momento en que ingresan en el centro, y por último, las prácticas inclusivas se refieren al desarrollo de actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas, dichas actividades deben tener en cuenta la diversidad de niños, jóvenes del centro y del entorno. Las tres dimensiones explicitadas cultura, política y prácticas educativas inclusivas, están directamente relacionadas con el cambio escolar necesario para la mejora de la escuela, en este sentido Ainscow & Booth (2000) plantean que el desarrollo de culturas inclusivas estaría a la base de dicho proceso de mejora.

Crear culturas inclusivas tendría dos ejes centrales, en primer lugar, la construcción de la comunidad que acepte apoye y potencie los mejores resultados para todos y en segundo lugar, el establecimiento de valores inclusivos, compartidos y que involucren a la dirección, al profesorado, los estudiantes y a los padres. Son estos valores los que guiarán las decisiones sobre políticas y prácticas educativas, en este sentido, la cultura caracteriza al establecimiento educacional e influye en la percepción personal acerca del propio trabajo de los profesionales y en el rendimiento de los alumnos.

Según Schein citado por Hernández & Sancho (2004), dicha cultura consiste en los niveles más profundos de concepciones y creencias básicas que se manifiestan a través de normas que sugieren lo que las personas deben hacer y cómo deben hacerlo. Es por esto, que los colegios debieran visibilizar y analizar

las concepciones de los actores educativos respecto de la valoración de la diversidad presente en el centro educativo, debido a que éstas guían las decisiones referidas a políticas y prácticas educativas. Como explicita Blanco en 1999 los modelos y propuestas educativas están influidos por la percepción y connotaciones de valor que se tengan respecto a las diferencias, tanto sociales como culturales e individuales.

En relación con lo anterior, específicamente en Chile, Según la UNICEF (2011) un 42,2% de los niños, niñas y adolescentes declara haberse sentido discriminado en la escuela, las evidencias de estos niveles de discriminación pueden atribuirse a que aún no logramos instaurar un paradigma inclusivo, y que los procesos dentro de los centros educativos, que involucran a todos los actores que conforman la comunidad escolar, pueden no estar dando los resultados esperados. No cabe duda de que avanzar hacia una escuela inclusiva representa un importante desafío para cualquier establecimiento, en tanto se cuestionan las creencias y valores firmemente arraigados, puede ser necesario entonces, un gran esfuerzo para superar las resistencias.

Transformar las concepciones de los agentes educativos que no están a favor de realizar las mejoras necesarias, es fundamental, por lo que el trabajo colaborativo, el establecer instancias de debate y el prestar atención a las opiniones de todos los miembros buscando puntos en común, será un acto esencial para lograr el objetivo de construir una escuela inclusiva que refleje sus principios por medio de la cultura, las políticas y prácticas educativas. Esto, tomando en cuenta que:

Una escuela o liceo puede contar entre sus estudiantes o entre su personal o entre las familias, con personas que presenten distintos tipos de discapacidad o de diferentes etnias, pero ello no implica que existan las condiciones que les garanticen igualdad de oportunidades para aprender o que no sean víctimas de burlas o de un trato peyorativo debido a sus características o condición. O puede ser que una escuela defina su Proyecto Educativo en la afirmación de la no discriminación y resguarde la inclusión educativa de algunos, pero no de otros: por ejemplo, que genere apoyos y facilidades para las estudiantes embarazadas, pero discrimine a los estudiantes homosexuales; o que desarrolle una propuesta multicultural, pero no tenga accesos para personas con discapacidad. Esto no es inclusión educativa. (MINEDUC, 2013, pág. 41)

Son estas las consideraciones que debemos tener en cuenta para transitar hacia un paradigma inclusivo que respete y valore la diversidad. No podemos negar que siguen desarrollándose prácticas discriminatorias al interior de las escuelas segregando e invisibilizando dicha diversidad. “La meta no es hacer que las diferencias sean invisibles (“No distingo colores” “es un aula tan inclusiva, que no puedes distinguir a los niños con discapacidades”) sino desarrollar el lenguaje y las habilidades para negociar la diversidad” (Shevin, 2008, pág. 2)

Es así como la visibilización de las diferencias al interior de las aulas y el respeto hacia ésta, es una temática que cada vez se aborda con más frecuencia al interior de los establecimientos, utilizando como principio básico la no discriminación. En este sentido y según la UNESCO (2015) la discriminación hacia la

homosexualidad e identidad de género percibida es la más común en los centros educativos, y la omisión de esta realidad, es la forma más frecuente de segregar a las personas pertenecientes a dicho grupo.

En síntesis, actualmente en Chile se reconoce que, para garantizar efectivamente el derecho a la educación que posee toda persona, es necesario transitar desde un paradigma integracionista hacia uno inclusivo. Para esto se ha utilizado la atención a la diversidad como piedra angular en la creación de múltiples políticas públicas, las cuales buscan generar mejores ambientes educativos, que tomen en cuenta las particularidades y respeten las experiencias personales de los estudiantes, a fin de que cada individuo pueda acceder a un espacio que favorezca su desarrollo íntegro como persona. Sin embargo, a partir de la información presentada, esta promesa de una educación flexible ante la diversidad dista de la realidad actual de nuestro país, ya que la inclusión de todos y todas queda pendiente cuando un grupo de estudiantes se siente aislado y excluido socialmente. Tal es el caso de los estudiantes trans, quienes han declarado ser víctimas de discriminación y abusos, tanto por parte de sus compañeros como de algunos profesionales de la educación. Esta situación suele surgir del desconocimiento que existe entre docentes, directivos y la comunidad en general, hecho esperable si tomamos en cuenta la poca investigación y la desinformación generalizada que existe en nuestro país sobre la temática del transgénero.

“La discriminación a lesbianas, gays, bisexuales o transexuales en las aulas es un problema cotidiano que afecta la calidad de vida de estudiantes y/o docentes identificados con una orientación sexual o identidad de género diversa” (MOVILH,

2012, pág. 4). Muchas veces el resultado de esta discriminación es la deserción del sistema educacional tomando caminos alternativos como exámenes libres. No obstante, existen establecimientos que buscan afrontar este desafío y promueven prácticas que favorecen la inclusión de estudiantes trans.

Tal es el caso de dos establecimientos de la Región de Valparaíso, el colegio regular “Robles” y el colegio de educación especial “Los Fresnos”.

En ambos establecimientos surgieron importantes acomodaciones y diversas modificaciones tanto en sus culturas, sus políticas, así como en sus prácticas educativas, con la finalidad de entregar una respuesta educativa y de participación social a alumnos trans, que han realizado su transición al interior de éstos.

Tal y como hemos venido refiriendo, los escasos estudios que existen en relación a alumnos y alumnas trans, están centrados en las barreras que les impiden o limitan su participación y aprendizaje dentro del contexto escolar. Es en este sentido que la finalidad de este estudio es poder determinar cuál o cuáles son los factores facilitadores para que un estudiante de educación general básica y un estudiante de educación especial, pudieran transitar al interior de sus respectivos establecimientos y sentirse parte de su comunidad educativa.

Los factores analizados en este estudio de caso tienen relación por una parte con la cultura escolar, para ello serán estudiadas las concepciones de directivos y docentes respecto de la inclusión educativa en general y de la inclusión de alumnos tras en particular, en tanto tal como lo plantea el MINEDUC (2017) estos actores educativos suelen ser los responsables de las prácticas discriminatorias e

invisibilizadas al interior de los establecimientos educativos, al no aportar a la construcción de espacios educativos libres de violencia y discriminación, dejando de lado lo que es aceptar, respetar y valorar la riqueza de la diversidad presente en los establecimientos educativos y celebrarla, entendiendo que desde ella los procesos de aprendizaje se vuelven más dinámicos y fructíferos. La importancia de visibilizar y analizar las concepciones de estos actores educativos respecto de la valoración de la diversidad presente en el centro educativo se centra en que éstas son las que guiarán las decisiones referidas a políticas y prácticas educativas.

Valorar la diversidad y la inclusión al interior de un establecimiento educativo nos lleva necesariamente a mirar el contexto organizativo; las reglas y formalidades por las que se rige, las relaciones que promueve, las formas de participación y pertenencia que desarrolla, los modos de hacer y concebir la riqueza de la diversidad. Se requiere por tanto una mirada hacia las políticas educativas sobre las cuales se cimientan los procesos de inclusión educativa, por tanto, el otro factor a analizar dice relación con las políticas educativas de ambos establecimientos que los llevaron a convertirse en comunidades educativas que promueven la permanencia y participación de estudiantes trans.

En tanto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Cuáles son los factores presentes en la cultura y las políticas educativas, que favorecen la inclusión de estudiantes "trans" en el colegio especial "Los Fresnos" y escuela regular "Robles"?

A raíz de dicha pregunta, surgen diversos objetivos de investigación.

1. 2 .1 Planteamiento de Objetivos.

Objetivo General:

El objetivo general es determinar y analizar los factores provenientes de la cultura y política educativa, que favorecen la inclusión de estudiantes "trans" en el Colegio Especial "Los Fresnos" y Escuela Regular " Robles" de la Región de Valparaíso.

Objetivos Específicos:

- Identificar las concepciones de actores educativos respecto de la inclusión de alumnos trans.
- Analizar la política educativa declarada por ambas instituciones respecto de la inclusión de estudiantes trans.
- Describir los facilitadores provenientes de la cultura y políticas educativas para la inclusión educativa de alumnos trans en colegio especial "Los Fresnos" y colegio regular "Los Robles"

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Paradigma Inclusivo

Debido a la naturaleza social que tenemos los seres humanos, desde el momento en que nacemos pertenecemos a determinados grupos, los cuales varían según nuestro desarrollo. El primer grupo con el cual nos encontramos es la familia, allí aprendemos valores y comenzamos a conocer nuestros gustos y características que nos hacen únicos y diferentes a los demás. A medida que vamos creciendo, nos vemos obligados a desenvolvemos en nuevos contextos, tales como la escuela o el trabajo, ya que comenzamos a interactuar con personas fuera del núcleo familiar, de tal forma que nos asociamos y agrupamos con individuos con quienes compartimos propósitos, preferencias e incluso semejanzas.

Sin embargo, como somos una sociedad diversa, dentro de estas conductas naturales de socialización surgen diferentes pensamientos, opiniones y acuerdos, los cuales pueden incidir en la forma en que los seres humanos se enfrentan ante situaciones que escapan de lo concebido como común para sí mismos, por lo cual, existen diferentes formas de responder hacia las diferencias individuales de cada persona, como, por ejemplo, las orientadas a la raza, clase social, origen étnico, religión, ideología, género u orientación sexual. Si las respuestas hacia estas diferencias son segregadoras, esto puede promover barreras hacia la diversidad y participación de todas las personas. Esta realidad se encuentra presente en la actualidad y es definida como exclusión social, la cual se refiere a un proceso por el cual a “ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles

sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado” (Jiménez, 2008, pág. 98). Dicha segmentación de grupos conlleva a crear una sociedad fragmentada y carente de cohesión entre todos sus integrantes.

Actualmente en América Latina existen diversos factores que influyen en la exclusión social, dentro de los cuales se pueden mencionar la situación “económica, laboral, formativa, socio - sanitaria, residencial, relacional, participativa y la presencia de discapacidades” (Martínez & Ibara, 2011, pág. 24), dentro de estos, los autores consideran que los grupos que presentan mayor riesgo de exclusión son las personas sin hogar y con escasos recursos económicos. La situación de pobreza guarda directa relación con una distribución desigual de los ingresos de un país y con la fragmentación social, entonces, si bien la pobreza es un factor que influye considerablemente en la exclusión social, esta “ va más allá de la situación económica de una persona, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar” (Blanco, 2006, pág. 6)

Dicha conceptualización, influye en que desde las ciencias sociales surja una preocupación por garantizar mejores condiciones de vida para todos, las cuales entreguen a cada individuo posibilidades de progresar según sus características personales, logrando incorporarse a la sociedad con plenos derechos y deberes. Ante los altos niveles de exclusión e inequidad social, se busca una respuesta

efectiva, que logre finalizar con la segregación que dificulta la participación y el desarrollo integral del ser humano, es así que surge como primera respuesta; el concepto de integración, el cual pretende que la persona se inserte a un grupo en específico, pero no necesariamente implica la realización de cambios o transformaciones en la realidad de dicho grupo, en este sentido, la integración social se basa en la construcción de un nosotros centrado en el “reconocimiento de la diferencia o igualdad más que pensado desde la diversidad” (Cortí, 2000, pág. 90). La misma autora, plantea que los ideales integracionistas, centrados en que las personas deben adecuarse a los planos de la realidad, han evidenciado poca nivelación, por lo cual no han logrado contribuir a una sociedad que se complemente con la diversidad.

Bajo este panorama, se vuelve necesario realizar transformaciones que permitan que todas las personas, especialmente los grupos más vulnerables, se desenvuelvan de forma integral y que el entorno otorgue oportunidades que faciliten su participación y pertenencia en la sociedad. Es aquí donde surge el concepto de inclusión social, el cual toma fuerza e intenta que la totalidad de las personas se sientan parte activa de la sociedad, la cual acepte y valore las diferencias individuales, considerándolas como un aspecto enriquecedor en relación a la construcción social. Para efectos de la presente investigación nos enfocaremos en el concepto de inclusión social planteado por la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2005) el cual explicita que es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad, la cual se encuentra orientada a la identificación y reducción de

barreras que obstaculizan la participación. La inclusión hace referencia a aprender a vivir, aprender y trabajar en conjunto; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles, por esto, no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes, sino, es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos.

Por tanto, visualizaremos la inclusión como un medio que permite a todos y todas tener una sensación de pertenencia, el cual genera un ambiente en donde cada persona se siente aceptada en sus particularidades, se sienten apoyados por sus pares y a la vez sienten que pueden entregar su apoyo a otros miembros de la comunidad, de forma que mantienen una participación activa dentro de la sociedad, sin que las individualidades que caracterizan a toda persona se transformen en una barrera.

Considerando que la inclusión busca dar respuesta a la diversidad presente en la sociedad, es necesario atender desde los diferentes ámbitos en los cuales se desenvuelve el ser humano, uno de estos es la escuela, en donde las personas cursan aproximadamente más de 12 años de su vida, establecen relaciones, se desenvuelven en diferentes áreas y potencian sus habilidades. Al interior de un establecimiento educacional se logra visualizar una amplia gama de diversidad, en donde cada alumno presenta características y necesidades diferentes al resto, estas necesidades deben ser atendidas para optimizar la participación, el sentimiento de pertenencia y el aprendizaje, es por esto que surge como respuesta la inclusión educativa.

2.3 Educación inclusiva.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) históricamente se ha encargado de promover a nivel internacional los diálogos acerca de cómo la educación se vuelve fundamental para el progreso social. Para fines de nuestra investigación resulta relevante destacar la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” llevada a cabo el año 1990 en Jomtien, Tailandia, ya que es precisamente aquí donde, desde la educación especial, se aborda la preocupación por el incumplimiento al derecho de educación inherente a toda persona, se promueve la idea de una educación para todos y de conocer los obstáculos con los que los niños se “encuentran para acceder a las oportunidades educativas y de determinar cuáles son los recursos para superar estos obstáculos” (UNESCO, 2009, pág. 8)

A raíz de esa primera conferencia, la conciencia sobre las desigualdades y la exclusión comienza a expandirse, dando como resultado la Declaración de Salamanca en 1994, en donde un total de 88 países, incluyendo a Chile, y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación, asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación académica de índole integracionista, estableciendo que los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en la persona, capaz de satisfacer estas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo. (UNESCO, 1994, pág. 2)

De esta forma la educación inclusiva se asume como un “derecho de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación” (Parilla, 2002, pág. 12). Bajo esta mirada se comienzan a promover pedagogías centradas en el alumnado, con currículos amplios que se adapten a las necesidades de cada individuo sea parte o no de la educación especial. En este sentido, los sistemas educativos a nivel internacional comienzan a asumir el reto que significa ofrecer una educación que responda a todos y todas de forma óptima. Es así como llegamos a la 48ª Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: El camino hacia el futuro” llevada a cabo en el Centro Internacional de Conferencias de Ginebra en Suiza, el año 2008, en donde se consensuó la utilización del término de educación inclusiva definiéndola como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación

en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2005, pág. 14)

De acuerdo a la definición explicitada, la educación inclusiva debe responder a la diversidad de la totalidad del alumnado, promoviendo la participación no solo en el aprendizaje sino también, en la participación cultural y comunitaria. La UNESCO en el año 2005, además plantea que la respuesta a las necesidades de aprendizaje debe darse tanto en entornos formales como no formales de educación. También, precisa que la educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los y las estudiantes. El propósito de la educación inclusiva entonces es permitir que profesores 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.

En tal sentido la educación inclusiva asume un rol transformador, ya que tal como afirman Romero & Brunstein (2012), la invitación que la inclusión hace a los centros educativos de reflexionar frente al reconocimiento y la aceptación de la diversidad favorece la de búsqueda constante de cómo aprender a vivir mejor con

las diferencias. Por tanto, la inclusión educativa no solo se relaciona con la participación al interior de los establecimientos educativos, sino que está relacionada con cómo vivimos en sociedad. De este modo la formación de comunidades educativas inclusivas, según Echeita & Ainscow en el año (2011), está ligada directamente con el desarrollo de nuestra sociedad, ya que da paso a que toda la comunidad pueda debatir sobre justicia y equidad social. Es por esto que los sistemas educativos deben promover de forma óptima la creación de una cultura de aceptación y respeto a las diferencias individuales que caracterizan a toda persona, para esto deben implementar modalidades educativas que atiendan a la diversidad de forma integral, considerando las características particulares de cada alumno y asegurando el acceso y permanencia de los mismos, dichas modalidades se conocen como escuelas inclusivas.

2.4 Escuela inclusiva

Según lo mencionado anteriormente, la educación inclusiva es un término amplio que habla de profundas transformaciones y procesos dentro de las instituciones educativas para lograr dicha inclusión, estos cambios deberán ser tanto a nivel curricular como social, esta responsabilidad empieza en las escuela, ya que, es dentro de ellas en donde se deben generar los cambios y modificaciones pertinentes en pro de la eliminación de las barreras que puedan afectar a su estudiantado, tanto en la adquisición y desarrollo de aprendizajes significativos,

como en la participación al interior de la comunidad educativa. Para esto es fundamental que las instituciones presenten un enfoque inclusivo, el cual se vea reflejado en sus aulas, por lo siguiente:

Las escuelas con una orientación inclusiva constituyen una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. Educar en y para la diversidad permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad. (Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014, pág. 9)

Es por lo anterior, que cuando hablamos de educar para la diversidad dentro de la escuela inclusiva, según Fernández (2003), no se debe limitar a niños y niñas en situación de discapacidad, sino que debemos adoptar una mirada más amplia, que abarque a todos los y las estudiantes que encontramos dentro de ella. Puesto que muchas veces se deja de lado las minorías, tanto culturales, de etnia y sexuales que también son parte de la diversidad de la escuela y pueden requerir apoyos específicos como cualquier otro estudiante. Si un establecimiento educacional no responde efectivamente a la totalidad de su estudiantado, podría visualizarse como una barrera a la inclusión, Marchesi et al. en el año 2014 plantean que si la escuela no considera la diversidad se visualizará como un ente discriminatorio, que genera desigualdad y segmentación, fomentando una cultura escolar inequitativa.

La escuela, al ser una institución encargada de formar personas y mediar conocimientos, debe encargarse de promover valores de respeto y no favorecer las prácticas discriminatorias, realizando implementaciones orientadas a “aprender a vivir armónicamente con los demás, en una relación de respeto mutuo, lo cual es un aprendizaje contenido tanto en las bases curriculares como en el marco curricular. Enseñar a convivir y erradicar las expresiones discriminatorias no son, por lo tanto, prácticas extracurriculares ni exclusivamente valóricas, sino que forman parte del currículum nacional, expresadas a través de los Objetivos de Aprendizaje y de los Objetivos de Aprendizaje Transversales propuestos en las Bases Curriculares de Enseñanza Básica y en su símil del Marco Curricular propuestos por el MINEDUC en el año 2013, por tanto la escuela inclusiva, debe cumplir un rol social, que aliente el desarrollo de personas íntegras que sean valoradas por sus propias características, las cuales lo identifican y lo hacen miembro activo dentro de su comunidad.

Cuando hablamos de escuela inclusiva es importante recalcar que nos referimos a ella, como un:

Espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades, para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interpreta como

elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad. (Valcarce, 2011, pág. 122)

Para lograr que se genere este espacio transformador y respetuoso con la diferencia se requiere de un trabajo y compromiso arduo, además de promover una serie de valores inherentes al pleno ejercicio del derecho a la educación, que se esquematizan en la figura n°10:



Figura 10 “Escuela inclusiva”¹⁰

¹⁰ Valcarce, M. (2011). *DE LA ESCUELA INTEGRADORA A LA ESCUELA INCLUSIVA*.

Cabe señalar que el éxito de concebir una escuela inclusiva que tome en cuenta los elementos mencionados anteriormente, estará marcado por las responsabilidad y la disposición de aquellos que conforman la comunidad educativa, ya sea, directivos, docentes, apoderados y los propios estudiantes del centro, puesto que ningún cambio o adecuación se puede gestar si no se tiene la disposición previa para ello, por lo que el tener una organización educativa comprometida con la inclusión y el generar cambios en pro de la inclusión será un factor importante que determinará su éxito o fracaso.

A su vez esta debe ser encaminada por aquellos que tengan el liderazgo en las decisiones dentro de la organización escolar, entendiendo que, "el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación" Delgado (2004) en Gómez (2012, pág. 24), por lo que tener una dirección comprometida con el cambio, en donde se tomen en cuenta la diversidad de opiniones y de ideas de la comunidad es fundamental, otro factor clave que influirá en el éxito del proceso de inclusión en las escuelas, serán las concepciones de los docentes, ya que este proceso, "no depende de una imposición, sino que de una profunda convicción. Para que la dinámica de la sala de clases se convierta en una realidad inclusiva, la disposición de cada docente y su respuesta al desafío son fundamentales para un cambio de paradigma" (Céspedes, 2014, pág. 30), por lo que la puesta en práctica de las decisiones y cambios propuestos a través de la organización educativa, también se verán

influenciadas por las concepciones y convicciones que el docente tenga acerca de ellas.

Es así como entendemos, que la responsabilidad de lograr generar estos cambios dentro de la institución recaerá en todos los miembros que forman la comunidad educativa y no en un grupo específico, buscando siempre que estos cambios sobrepasen de la escuela hacia la sociedad.

En relación a todo lo explicitado, el generar escuelas inclusivas, supone avanzar hacia comunidades inclusivas, que atiendan a la totalidad de la diversidad existente en las instituciones. En este sentido, Booth & Ainscow (2000), plantean que para lograr lo mencionado, se deben abordar tres dimensiones que se encuentran íntimamente relacionadas y que constituyen el quehacer de los centros educativos, estas dimensiones son la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Los autores, definen cada una de estas dimensiones para esclarecer la labor de las escuelas, en relación a esto se explicita que:

La promoción de culturas inclusivas, guarda relación con crear una comunidad segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, a la vez, se refiere al desarrollo de valores inclusivos compartidos, desarrollados y transmitidos por los profesionales, los niños, equipos directivos y padres. Los principios que se desprendan de la cultura son los que guían las decisiones respecto a las políticas y prácticas escolares, por tanto, la mejora de los múltiples ambientes de desarrollo social, se convierten en un proceso continuo, centrado en apoyar el aprendizaje de todos. (Booth & Ainscow, 2000)

De igual forma, los autores explicitan que, para optimizar la cultura inclusiva, se vuelve necesario generar políticas inclusivas, las cuales fomenten la participación de los niños y los profesionales desde el momento en que ingresan al centro educativo, también deben estar estas políticas enfocadas en llegar a todos los niños de la localidad y en reducir los elementos excluyentes. En relación a esto, las políticas deben conllevar estrategias claras para lograr un cambio inclusivo evidenciado en las prácticas.

Mientras que según Booth & Ainscow (2000) las prácticas educativas, deben reflejar la cultura y políticas inclusivas de los establecimientos, dichas prácticas deben tener en cuenta la diversidad de niños y jóvenes del centro y del entorno, deben fomentar que los niños se impliquen activamente a partir de los que ellos saben y de sus propias experiencias adquiridas fuera del centro.

2.5 Concepciones Educativas

Como se ha mencionado con anterioridad, la educación inclusiva es un reto para toda la sociedad, especialmente para los establecimientos educacionales, ya que estos deben realizar constantes modificaciones en cuanto a sus culturas, políticas y prácticas, en este sentido, uno de los aspectos que deben enfrentar los centros es “abordar las diversas contradicciones y dilemas que existen a la hora de brindar una respuesta educativa de calidad para todos los alumnos” (Echeita, et al., 2009,

pág. 156). Dichos dilemas y contradicciones quedan en evidencia al momento de llevar a la práctica los principios de la educación inclusiva, los cuales según Bauer, Kaprova, Michaelidou, & Pluhar (2009) son: Ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado, formación en educación inclusiva para todos los docentes, cultura y valores que promuevan la inclusión, sistemas organizativos que promuevan la inclusión, flexibilidad en la gestión de recursos que promuevan la inclusión, políticas que promuevan la inclusión y legislación que promueva la inclusión.

Para lograr avanzar hacia una educación inclusiva, es necesario comprender cuáles son aquellos dilemas a los que se enfrenta en la cotidianeidad un establecimiento educativo, estos dilemas y contradicciones se afrontan a partir de las propias concepciones de los actores educativos involucrados en el proceso. Conocer y comprender cuáles son las concepciones que presentan los actores educativos y cómo estas favorecen o limitan el aprendizaje y la participación activa del alumnado se vuelve entonces en un elemento relevante. Cuando hablamos de concepciones, se hace referencia a “las creencias, supuestos e interpretaciones sobre los procesos de escolarización que presentan los agentes educativos” (López, et al., 2010, pág. 2).

Según López & Colls (2010) las concepciones que presentan los agentes educativos influyen de forma directa en los mecanismos que utilizan para afrontar los retos de una educación inclusiva. En este sentido las creencias implícitas existentes en un centro educativo pueden influir en sus diversos niveles de organización y en cómo se lleva al ámbito práctico los elementos declarados a

nivel político, Fullan (2001) explicita que las presuposiciones pedagógicas constituyen unas de las dimensiones claves implicadas en la implementación de nuevos programas o políticas educativas. De igual forma Ainscow, Booth & Dyson (2006) plantean que una postura reflexiva de los docentes en cuanto a sus propias creencias de las dificultades para aprender de sus alumnos puede llevar a un avance significativo en el desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras hacia el aprendizaje y la participación.

Con el propósito de comprender dichas concepciones, López & Colls en el año (2010) integran dos líneas de investigación: las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje como teorías implícitas, y el análisis de las barreras al aprendizaje y la participación como base para la mejora de los procesos de inclusión educativa, el fin de esta integración es la elaboración de un marco conceptual para estudiar las concepciones sobre los procesos de inclusión educativa.

Antes de ahondar en dicho marco conceptual, es necesario mencionar que las concepciones “se aprenden y activan en contextos específicos, es decir, son situadas y dependientes del contexto.” (López, et al., 2010, pág.157). Las concepciones según Pozo en 1996 se adquieren generalmente mediante procesos de aprendizajes implícitos, es decir, se internalizan de forma no consciente y son culturalmente organizadas, estas consisten en un proceso de aprendizaje básico que compartirían prácticamente la totalidad de los seres vivos en su necesidad de detectar regularidades en el ambiente mediante representaciones implícitas que vuelvan a este más predecible y controlable, estarían directamente relacionadas con el ámbito procedimental, ligadas al saber hacer, más que al saber decir. Cabe

destacar, que las mencionadas representaciones pueden ser contrarias a nuestras representaciones explícitas y conscientes que declaramos e informamos de forma constante.

Las concepciones en su mayoría no son fáciles de compartir, ya que, según Pozo, Scheuer, Mateos, & Pérez (2013) posiblemente vienen representadas en códigos no formalizados, ya que es un elemento que se vive, siente y experimenta de forma personal y por lo mismo cualquier intento de verbalizarlas es netamente un proceso de descripción, el cual según el autor ya las transforma. También, es relevante destacar su carácter situado, ya que las representaciones implícitas funcionan en el “aquí y el ahora” son difíciles de transferir y de adaptarlas a nuevas situaciones, en general, sirven para contextos rutinarios, repetitivos, pero no para situaciones nuevas

Las concepciones implícitas existen de forma inevitable en el ámbito de la educación, y presentan un carácter sostenido en el tiempo, funcional y en general dificultan la posibilidad de realizar modificaciones al interior de los centros educativos, y tal como plantea Pozo & Colls (2013) poseen un alto poder explicativo para las situaciones que ocurren de forma cotidiana al interior de las aulas. Por tanto, “las concepciones sobre el aprendizaje se entienden como las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje” (Mateos, Basilisa, & Vilanova., 2010, pág. 2), es por esto que se vuelve relevante comprender cuáles son las concepciones que presentan los agentes educativos, específicamente los docentes, para así analizar cómo estas influyen en los

procesos de inclusión y puntualmente en su éxito o fracaso. Sin embargo, como se mencionó con anterioridad, Según Pozo & Colls (2013) el acceder a estas representaciones implícitas, es uno de los problemas más comunes en la investigación en esta área, ya que, al interrogar a una persona sobre sus creencias o sobre las razones de sus acciones e incluso solicitarle resolver un dilema, ya estamos modificando sus representaciones.

Las percepciones implícitas que actúan culturalmente al interior de los establecimientos por parte de docentes, apoderados y compañeros, cuentan con una clara conexión con el desarrollo intelectual de la comunidad escolar, es por ello, que las “concepciones o creencias sobre la educación y el desarrollo podrían considerarse como un factor transicional, ya que por sus características, es interno, se sitúan en la cognición, pero su desarrollo y práctica se vinculan directamente con factores externos como el contexto sociocultural” (Castillo, Haro, Cárcamo & Estrada 2010).

Debido a lo anteriormente planteado, es que diversos autores como Echeita (2011), Martí (2006), López (2010), Pozo (2013), Urbina (2013), entre otros, decidieron abordar teóricamente las concepciones implícitas, para así lograr aproximarse al dilema de las diferencias, esto, a través, de la creación de un marco teórico que les posibilitará sustentar la elaboración de un cuestionario de dilemas que permitiese recoger información acerca de estas concepciones, de una manera más fidedigna, que no interfiriera en la representación personal de los individuos en cuestión. La importancia de esto radica en que el tener acceso a las concepciones implícitas de los agentes educativos, nos ayuda a ahondar más en

la realidad educativa y a comprender los facilitadores y las barreras que éstas pueden representar para las prácticas inclusivas en un determinado centro.

Por lo anterior, nace la importancia de indagar aún más en la investigación de los autores señalados, ya que serán el referente principal para el presente estudio. Primero, cabe destacar, que han establecido tres dimensiones del análisis del quehacer educativo, las cuales constituyen representaciones relevantes en este ámbito: las diferencias individuales en el aprendizaje, la respuesta educativa del centro a la diversidad del alumnado y las actitudes y valores educativos del profesorado.

En cuanto a la primera dimensión; diferencias individuales en el aprendizaje, López & Colls (2010) afirman que la explicación psicológica acerca del origen y transformabilidad de las dificultades de aprendizaje afecta en gran medida los tipos de intervención educativa que se proponen para los alumnos que las presentan. En esta dimensión se articulan los supuestos que se mantienen sobre la naturaleza de las diferencias individuales, las representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las ideas sobre el origen y la transformación de las capacidades de aprendizaje, respecto de las cuales cabe apreciar distintas teorías o posiciones. Estas varían entre visiones estáticas e interactivas sobre las diferencias individuales y las situaciones, según López & Colls (2010) la primera (visión estática) se centra en que las características individuales son inherentes a las personas, relativamente estables y consistentes a través del tiempo. Por otra parte, la segunda (visión interactiva) hace referencia a que estas diferencias se producen debido a una interacción entre las

características de los alumnos y las de la situación educativa de manera que ambas deben ser tenidas en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar. Por otra parte Gómez & Guerra (2012), sitúan visiones directas y constructivistas del aprendizaje, la primera (visión directa) percibe el conocimiento como una copia fiel de la realidad, reduciendo el aprendizaje a la reproducción de estímulos o conductas sin la mediación de procesos psicológicos superiores, en cambio, la visión constructivista admite la existencia de saberes múltiples, el perspectivismo y relativismo, es decir, todo conocimiento es una construcción contextualizada y, por tanto, relativa y con diferentes grados de certidumbre.

En cuanto a la segunda dimensión de análisis; respuesta educativa del centro a la diversidad del alumnado, esta hace referencia a las concepciones respecto a la gestión, organización y adaptación de los métodos para responder a las necesidades del estudiantado. Según López & Colls (2010) uno de los núcleos centrales de esta dimensión son las distintas visiones acerca de la colaboración profesional, estas fluctúan desde la visión individualista, centrada en las aulas aisladas, hasta la colaborativa orientada a la coordinación en la resolución de problemas.

En relación a la tercera dimensión; actitudes y valores del profesorado, se refiere a la puesta en acción y explicitación de determinados valores educativos y sociales. En este sentido, Ainscow, Booth & Dyson (2006), afirman que el desarrollo de prácticas inclusivas, que encarnan un conjunto distintivo de valores, no puede ser un ejercicio meramente técnico, también, se advierte que las formas de vida en la educación que se consideran eficaces, buenas o prácticas

recomendadas no son neutrales respecto a los valores y varios de éstos pueden ser poco aptos. Por otra parte Escudero (2009) recalca la importancia de que la acción educativa se base en principios éticos, como la justicia, el cuidado, la crítica y la profesionalidad, y que éstas se configuren en una ética comunitaria democrática donde sus actores se corresponsabilicen en procesos conjuntos de mejora orientados hacia el bien común donde participen todos y todas.

A continuación, se presenta un esquema creado por López & Colls (2010) referido a las dimensiones mencionadas recientemente, las cuales han sido desglosadas en sub - dimensiones más específicas. Cabe destacar que estas dimensiones serán el sustento teórico de nuestra investigación para analizar la cultura educativa de los centros educativos.

Tabla 1 “Dimensiones de concepciones implícitas”

Dimensión	Sub-dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
	Naturaleza de las diferencias	<i>Estática</i>	<i>Situacional</i>	<i>Interaccionista</i>

I Diferencias Individuales	procesos de enseñanza y aprendizaje	<i>Directa</i>	<i>Interpretativa</i>	<i>Constructiva</i>
	Modificación	<i>No cambio</i>	<i>Cambio de origen intrasujeto</i>	<i>Cambio de origen intersubjetivo</i>
II Respuesta Educativa	Cultura profesional	<i>Burocrática</i>	<i>Pseudo colaborativa</i>	<i>Adhocrática</i>
	Responsabilidad de los apoyos	<i>Especialización delegación</i>	<i>Complementa- riedad</i>	<i>Interdependencia</i>
	Organización social del aula	<i>grupos homogéneos</i>	<i>Grupos heterogéneos de menor desfase</i>	<i>Grupos heterogéneos</i>
	Adaptación de los métodos y Objetivos	<i>Selectiva</i>	<i>Adaptación sólo de objetivos</i>	<i>Adaptativa</i>

III Ideología y valores	Ideología Educativa	<i>Liberal</i>	<i>Igualitaria</i>	<i>Pluralista</i>
	Nivel de Equidad	<i>Igualdad de oportunidades</i>	<i>Igualdad de acceso/ tratamiento</i>	<i>Igualdad de resultados</i>
	Valores Declarados	<i>Individualismo</i>	<i>Solidaridad</i>	<i>Justicia</i>
	Actitud hacia la mejora escolar	<i>Status quo</i>	<i>Conformismo</i>	<i>Optimismo/ innovación¹¹</i>

Tabla 1

¹¹ • López, M. Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. España.

Como el objetivo de esta investigación es “determinar y analizar los factores que favorecen la inclusión de estudiantes "trans" en el colegio especial "Los Fresnos" y colegio regular "Robles" de la Región de Valparaíso.” se ha considerado pertinente abordar las tres dimensiones; sin embargo, serán estudiadas sólo algunas de las sub dimensiones analizadas por los autores, específicamente las que guardan directa relación con la cultura y organización educativa, elementos centrales de este estudio. En este sentido se vuelve relevante estudiar la primera dimensión de diferencias individuales, específicamente la sub - dimensión naturaleza de las diferencias, ya que, desde un paradigma inclusivo de la educación, centrado en los valores del respeto y atención a la diversidad, es de suma importancia comprender las concepciones que presentan los docentes y directivos frente a la posibilidad de la modificabilidad de la identidad de género en estudiantes trans, para de esta forma identificar la incidencia de dichas concepciones sobre los facilitadores y barreras en la inclusión educativa de estos estudiantes.

En lo que compete a la segunda dimensión respuesta educativa, se vuelve importante conocer la cultura profesional en relación a las concepciones que presentan los docentes y directivos respecto al trabajo colaborativo entre profesionales y la creación de un ambiente propicio para el desarrollo de una cultura que logre dar respuesta a la inclusión educativa de alumnos trans. En cuanto a la “responsabilidad de los apoyos” sub dimensión perteneciente también a la misma dimensión, nos centraremos en el método con que se abordan y satisfacen las necesidades de apoyo que puedan surgir en estudiantes trans, enfocándonos en las concepciones que los docentes y directivos presentan frente

a la delegación o la complementariedad que deben tener los actores educativos en relación a los apoyos que se entregan a estos estudiantes.

Finalmente en lo referido a la tercera dimensión ideología y valores, es de tomar en consideración, en primer lugar la sub dimensión de ideología educativa, producto de que la presente concepción apunta a las decisiones responsables que se toman al interior de un establecimiento en base a las necesidades de apoyo que deba atender, por medio del trabajo colaborativo entre los diversos funcionarios y profesionales de la institución, quienes intercambian sus percepciones y creencias, con el fin de disminuir las barreras que dificultan la fluida participación estudiantil. En cuanto a la segunda sub - dimensión de nivel de equidad nos enfocaremos en comprender si los actores de la comunidad educativa creen que es necesario ofrecer a todas y todos los alumnos las mismas oportunidades sin importar la condición que presenten, y que ellos son los que deben enriquecerse de dichas oportunidades según sus capacidades o si se enfocan en la igualdad de resultados, enfocada en conseguir rendimientos que no se determinen por factores individuales y sociales. Todo esto con el fin de identificar si lo que conciben como equidad favorece la inclusión educativa de los y las estudiantes trans. Por otra parte, en cuanto a la sub dimensión “valores declarados”, es importante para el estudio saber bajo qué valores se fundamenta la educación que docentes y directivos pretende promover, ya que son estos valores, los que determinan o no el carácter inclusivo de un establecimiento educativo. Por ende, la atención a las necesidades de apoyo que un colegio

entregue a un estudiante trans, está directamente relacionada con los valores instaurados entre los profesionales de la educación.

En relación a la cuarta sub dimensión señalada como actitud hacia la mejora escolar, se hace relevante conocer las concepciones y creencias que presentan los miembros de la comunidad educativa ante la necesidad de producir cambios dentro de los establecimientos, derivados de la atención a estudiantes trans, para así dar cuenta si se sostiene como algo necesario o no, al momento de satisfacer las necesidades que podrían presentar dichos estudiantes.

Por otra parte, para comprender en mayor profundidad las concepciones que presenta cada actor educativo a investigar, se realizará una relación entre la posición que seleccione el profesional y lo que esto implica y significaremos para la investigación. En lo que compete a la totalidad de las posiciones de la teoría número uno se relacionarán con una visión segregacionista, centrada en el trabajo individual, en la delegación de responsabilidades y en la homogeneidad. Las posiciones pertenecientes a la teoría número dos se relacionarán con una visión integracionista, enfocada a la complementariedad y a la explicación situacional de las diferencias. Por último, en relación a las posiciones de la teoría número tres, se vinculan con una visión inclusiva, centrada en el constructivismo y en la interacción sujeto - contexto, en la heterogeneidad y en la justicia.

A continuación, se definirá cada una de las dimensiones y sub - dimensiones relevantes para estudiar las concepciones sobre inclusión educativa.

La dimensión de diferencias individuales hace referencia como se mencionó anteriormente, al estudio de las diferencias que particularizan e individualizan a las personas, en base a su diversidad de características, por tanto, toma por objeto de estudio es el

análisis de las diferencias entre los individuos, pero teniendo en cuenta que el punto de partida es un parecido básico, una especie de raíz común que nos identifica como miembros de la misma especie a pesar de, justamente, los diferentes grados de diferenciación que afectan tanto a nuestro físico como a nuestra psique. (Jayme, 2009, pág. 2)

Respecto a la primera sub - dimensión de naturaleza de las diferencias, plantea las múltiples formas en que una persona se logra desarrollar respecto a la adquisición de conocimientos en base una sociedad diversa, en la cual pueden influir diversos factores en la consolidación de aptitudes, capacidades, habilidades, así como cualidades relativas a agudeza, agilidad, ingenio, comprensión, discernimiento, juicio, penetración, percepción, perspicacia, rapidez, razonamiento, sagacidad, sutileza.

Es así como López & Colls (2010) plantean teorías que abordan la naturaleza de las diferencias en base a tres tipos de concepciones orientadas al análisis e identificación de los factores que influyen en el desarrollo de las personas, en base al origen de las dificultades de aprendizaje del alumnado; las teorías que abordan esta sub dimensión llevan por nombre percepción estática, percepción situacional y la percepción interaccionista.

La visión o perspectiva estática, considera a los y las estudiantes como personas cognitivamente poco modificables debido a las cualidades que logre denotar en su proceso de adquisición de conocimientos, por tanto, la concepción estática

presupone que las características individuales son inherentes a las personas, relativamente estables y consistentes a través del tiempo y las situaciones. De esta forma se han caracterizado a los alumnos atendiendo a distintos tipos o por la posesión de diferentes rasgos siendo uno u otros los que darían cuenta del aprendizaje del alumno en todo momento, lugar y circunstancia. (UNICEF, 2014, págs. 15,16)

En este sentido, se postula que la presencia de alguna característica o un déficit guarda directa relación con el ámbito individual y es probable que presente causas más bien biológicas que sociales, López & Colls (2010) postulan que la determinación genética de las características individuales es la idea base de esta dimensión y que ha sido dominante durante la primera década del Siglo XX, pero que sin embargo en la actualidad aún logramos encontrarnos con partidarios de la misma. Bajo esta mirada, si un alumno presenta resultados académicos bajos se explicarían por sus propias limitaciones intelectuales y la labor que deben realizar los profesionales es identificar las necesidades de los alumnos y posteriormente entregar los servicios que cubran dichas necesidades que presentan de forma innata.

Bajo esta teoría, la atención a la diversidad se asocia en su gran mayoría al ámbito de la discapacidad, en donde se sobrevalora el papel diagnóstico centrado

en la comprensión del déficit y en su clasificación, Echeita en De Lorenzo & Pérez (2007) explicita que esta teoría tiende a reforzar la segregación del alumnado mediante aulas y grupos especiales diferentes a los ordinarios, que concentran y acaparan la mayor parte de los recursos especiales o extraordinarios del sistema.

En relación a la visión o perspectiva situacional, en tanto, postula que las características de los alumnos y los resultados de aprendizaje no son estables, sino que dependen de la situación o del ambiente. Por lo cual, según Coll & Miras (2001) la concepción situacional presupone que las características individuales de las personas no son fijas ni predeterminadas genéticamente, sino que dependen de factores ambientales. Las diferencias que se constatan entre las personas no son atribuibles a ellas, sino a los diferentes ambientes y situaciones en los que han estado o están inmersas.

Desde esta mirada, si un alumno presenta resultados académicos bajos no guardarían directa relación con su nivel intelectual, sino más bien, con una acción educativa que no respondió a las necesidades de su alumnado. Esta concepción ambientalista se basa en un paradigma conductista, el cual en la actualidad al igual que la teoría estática cuenta con diversos seguidores.

Por último, la visión o perspectiva interaccionista, entiende el aprendizaje como producto de la interacción entre individuo y ambiente, centrándose en la forma en que son entregados los apoyos a cada estudiante en función de sus necesidades educativas especiales. Por tanto, según Coll & Miras (2001) se entiende que en la concepción interaccionista lo que se produce es una interacción entre las

características de los alumnos y las de la situación educativa de manera que ambas deben ser tenidas en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar, resaltando las interacciones sociales entre unas y otras. Esta teoría se centra en responder tanto a la semejanza como a la diferencia en la explicación de la naturaleza humana, se reconoce la importancia de las características individuales como la de las condiciones ambientales, considerando que ninguna es determinante por sí sola, en la actualidad esta concepción es la dominante en la psicología de la educación. En este sentido, el énfasis no estaría centrado en predecir el rendimiento de los alumnos bajo sus características personales, sino más bien en descubrir cuáles son las diferencias individuales relevantes para la enseñanza y el aprendizaje al momento de decidir las adecuaciones escolares.

En relación a la sub - dimensión procesos de enseñanza y aprendizaje, López & Colls (2010), describen tres teorías: directa, interpretativa y constructiva. En relación con la motivación del alumnado, los profesores que sostienen la teoría directa piensan que la ausencia de dicha motivación tiene un origen exclusivamente individual, independiente de otros procesos de enseñanza, se entiende que el conocimiento es una copia fiel de la realidad y el concepto de aprendizaje se reduce a un hecho de reproducción del mundo.

Los profesores que mantienen una teoría interpretativa, en cambio, piensan que aunque el origen de la motivación pueda ser social, ésta se ve sólo como un requisito del aprendizaje, y no como una consecuencia de éste. Se plantea que la actividad personal del alumno es imprescindible para lograr un óptimo aprendizaje y que la ejercitación reiterada es necesaria para apropiarse del conocimiento.

Los docentes que mantienen una teoría constructivista piensan que aun cuando los intereses de los alumnos difieran de los contenidos establecidos en el currículo, una fuente importante de la propia motivación es el sentimiento de competencia y eficacia que se ve fortalecido con una definición personal y estratégica de las propias metas de aprendizaje. Otro aspecto relevante de la presente teoría es que se asume que el aprendizaje implica procesos de reconstrucción que generan nuevas relaciones y conocimientos, implica una reelaboración del objeto aprendido, esta concepción niega el saber absoluto y se apropia del relativismo en todo conocimiento.

En cuanto a la sub - dimensión modificación, Martí (2006) explicita tres opciones, la primera es de no cambio, la cual asume que no es posible la transformación de las capacidades de aprendizaje, por ejemplo, la idea de que los alumnos aprenden más porque se les rebaja el nivel de exigencia, expresa que la única forma de que dichos colectivos de alumnos avancen curricularmente es disminuyendo las expectativas y las exigencias académicas, dejando de lado la opción de que los alumnos puedan modificar sus habilidades y capacidades. La segunda opción de cambio de origen intra - sujeto, sitúa los mecanismos de aprendizaje exclusivamente en el individuo, esta visión se refleja en la necesidad de establecer grupos especiales de atención, ya que las dificultades de los alumnos se visualizan y conciben como fijos y permanentes.

La última opción de cambio de origen intersubjetivo plantea que “los mecanismos que generar el aprendizaje se ubican tanto en el individuo como en la interacción

social, y por lo tanto, modificando las características de la enseñanza se pueden conseguir determinados aprendizajes.” (López, et al., 2010, pág. 163).

La dimensión de respuesta educativa hace referencia a la entrega de apoyos en función de las necesidades que se visualizan al interior de la institución, según López & Colls (2010) desde esta perspectiva se entiende que es el proceso de responder a un amplio espectro de necesidades, por medio de programas educativos muy diversos en función de diferentes variables entre las que destacan las características y necesidades de los alumnos, haciéndose cargo la forma de abordar el currículo de la institución educativa.

La primera sub - dimensión se relaciona con la cultura profesional, Hargreaver (1993) en López & Colls (2010) propone tres tipos de culturas profesionales, la primera es la burocrática, en donde los ámbitos de especialización son relativamente independientes, por lo que no se comparten los conocimientos ni se resuelven los problemas de forma colaborativa, es decir, desde esta perspectiva cobran valor ideas como la independencia o el tiempo de trabajo individual, esta forma de cultura es dominante en la mayoría de los profesores durante la época de los 90' y se caracteriza por las situaciones en que los docentes actúan aislados del resto de sus compañeros, también, por procesos compartidos reducidos y por el poco diálogo reflexivo entre colegas respecto de su práctica, según el autor este individualismo se puede justificar por la autonomía personal y la utilización estratégica de los profesores para escapar de las demandas burocráticas de la administración. Retomando lo planteado por Hargreaves, no se debe excluir que el individualismo también es utilizado para realizar un trabajo más personal y creativo

aislado del resto del grupo que pudiesen pensar bajo otro punto de vista, sin embargo, este tipo de cultura supone el aislamiento y la ausencia de trabajo en común, lo cual puede empobrecer las relaciones entre los docentes dejando de lado el ámbito colectivo.

Un segundo tipo de cultura es la balcanizada, definida como una forma de pseudo - colaboración limitada al ámbito de grupos cerrados dentro del centro escolar, los que muestran una reducida permeabilidad, permanencia en el tiempo y un carácter político de lucha de poder. En general, se caracteriza por la fragmentación de los docentes en subgrupos que como plantea Hargreaves (1993) en López & Colls (2010) pueden llegar a trabajar incluso de manera competitiva, según el autor este tipo de cultura surge desde dilemas que pueden existir en un establecimiento educacional, tales como la división del currículo en áreas diferentes, la reorganización de un centro, la poca coordinación entre el equipo de proyecto de integración (PIE) con los demás docentes de la escuela o la existencia de un equipo multidisciplinario que actué en solitario, dichas situaciones pudiesen causar división y la creación de subgrupos que presenten propósitos comunes, esta creación podría impedir el trabajo colectivo en el centro educativo.

El tercer tipo de cultura es la adhocrática, en la cual operan los principios del apoyo moral, el aumento de la eficiencia y la eficacia, la certeza situada y la capacidad de reflexión, este tipo de cultura se basa en la colaboración y la coordinación orientada a la resolución de problemas. Según Hargreaves (1993) en López & Colls (2010) este tipo de cultura es necesaria y primordial a desarrollar en los centros educativos y representa una finalidad para la formación inicial y

permanente del profesorado, ya que está basada en las relaciones espontáneas entre los profesores, y que significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación y reflexión.

En cuanto a la sub - dimensión de responsabilidad de los apoyos, alude a cómo la comunidad educativa aborda las múltiples necesidades de los alumnos, mediante la entrega de apoyos que beneficien su participación al interior de la escuela, es así que Echeita (2006) citado por López & Colls. (2010) propone tres principios para la presente sub - dimensión, en primer lugar, señala el principio de especialización/ delegación, en donde desde una perspectiva tradicional de la educación especial se presenta la idea de que los apoyos para los alumnos que presentan necesidades de apoyo o discapacidad son una responsabilidad exclusiva de profesionales especialmente cualificados que debieran poseer una preparación especializada para el seguimiento de sus aprendizajes. En este sentido, el diseño de los apoyos para los aprendizajes queda en manos de los especialistas. Por lo tanto, los y las estudiantes que requieren apoyos específicos, sólo cuando estén nivelados podrán participar de los contenidos del curso en general.

En segundo principio es el de complementariedad, en éste se señala que ambos tipos de profesionales los especialistas y los profesores de aula trabajan en conjunto, delimitando ámbitos de aprendizaje o desarrollo para cada cual, según su especialidad, en este sentido el profesor de apoyo se debe coordinar con el

tutor para abordar temas que guarden relación con la integración social de los alumnos.

El tercer principio es el de interdependencia, en donde la responsabilidad es compartida por todos los docentes hacia todos los alumnos, bajo esta mirada “cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o del fracaso de cada alumno” (UNESCO, 1994, pág. 32), es por esto que cada equipo docente debe compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades especiales. En este principio, los docentes se deben enfocar en el apoyo moral, en la capacidad de reflexión sobre la propia práctica y en la coordinación en la solución de problemas.

En lo que compete a la sub - dimensión de organización social del aula, Slavin en (López, et al., 2010, pág166) explicita tres tipos de agrupamientos en relación a los alumnos, primero se encuentran los grupos homogéneos, en donde los y las estudiantes se agrupan con otros que presenten características similares y no se distinguen mayores diferencias. Según el autor mencionado, en la actualidad existen profesionales que se adhieren a esta teoría debido a que señalan que reducir la heterogeneidad del grupo permite, respecto al grupo de alto rendimiento, ajustar el nivel de dificultad de la enseñanza e incrementar el ritmo y la dificultad, y en cuanto al grupo de bajo rendimiento se les podría permitir una atención individual, repetición y revisión de los contenidos. Sin embargo, existe una contraposición que plantea que el agrupamiento por habilidades priva a los

alumnos que presentan un rendimiento académico bajo del ejemplo y del estímulo que pueden ofrecer el resto de los compañeros con resultados más elevados, también que homogeneizar en el aula trae consigo efectos nocivos tales como la estigmatización y la profecía autocumplida.

El segundo tipo de agrupamiento dice relación con grupos heterogéneos de menor desfase, en donde existen matices en la separación y se admite la organización según los objetivos de la actividad y las características propias del alumno.

Por último, el tercer tipo de agrupación es el heterogéneo, en donde la organización se basa en las ventajas del aprendizaje cooperativo y en la valoración de las diferencias individuales de los alumnos, considerándolos como un elemento enriquecedor al aprendizaje y la participación.

En relación a la sub - dimensión de adaptación de los métodos y objetivos, Coll & Miras en López & Colls (2010), plantean diversas perspectivas, dentro de éstas se encuentra la selectiva, en donde las propuestas educativas estarían prefijadas para los alumnos considerados normales, por lo cual, los objetivos y contenidos serían diferentes para los alumnos que no pueden seguir el currículo regular. En este sentido, el establecer contenidos destinados a la norma excluye a quienes se vean limitados para cumplir con dicha configuración, bajo esta mirada, busca el ajuste mediante la acomodación de los alumnos y responde a una concepción estática.

Luego, se encuentra la perspectiva de adaptación sólo de los objetivos, en donde se realizan adecuaciones en los itinerarios formativos para que los alumnos reciban una atención especializada. Es decir, se establecen objetivos y contenidos diferenciados en función de las capacidades de los alumnos, mediante diversos programas formativos a los que el alumno se puede dirigir según sean sus capacidades e intereses. Esta perspectiva es un intento de adaptar la enseñanza a las diferencias, sin embargo, al igual que la perspectiva selectiva corresponde a una concepción estática.

Por último, se posiciona la perspectiva adaptativa, en donde las características diferenciales de los alumnos configuran el parámetro esencial para el diseño de la enseñanza. Bajo esta perspectiva se sostiene que la acción educativa sólo puede definirse en función de los alumnos. Lo característico del ámbito adaptativo es que, si bien comparte con las perspectivas anteriores el plantear objetivos y aprendizajes comunes, se permite la utilización de una amplia variedad de métodos y técnicas que flexibilizan la manera de cumplir con ellos según las necesidades de los y las estudiantes, se enfoca en el ajuste de la enseñanza a las características de la totalidad del alumnado y responde a una concepción interaccionista.

Por último, la dimensión de Ideología y valores, hace su foco de análisis propiamente tal, en la construcción valórica desarrollada precisamente en la

cultura correspondiente a una institución educativa, desde la teoría, se entiende que son “aquellas concepciones relacionadas a los valores sociales educativos, que tienden a presentarse como resistencias o barreras al proceso inclusivo” (Espinosa & Vanessa, 2016, pág. 210) .

Respecto a la presente dimensión, desprenden cuatro sub-dimensiones, en donde en primer lugar encontramos la sub dimensión ideología educativa. Como se ha mencionado anteriormente, para avanzar hacia la inclusión, se requiere de determinados valores sociales, los cuales inciden en la visión que la comunidad escolar tendrá sobre la educación y su relación con la sociedad. Frente a esto Marchesi & Martín en Lopéz & Colls (2010), proponen tres tipos de ideologías que orientan las decisiones que la comunidad educativa tomará frente a diversos dilemas.

La primera ideología es la liberal, la cual se apoya en los principios de competencia entre centros, la información a los padres sobre la eficacia de éstos basada en el rendimiento académico, y la libre elección del centro por parte de los padres. Apuntar hacia la calidad y la eficacia en el funcionamiento del centro educativo se vuelve fundamental al momento de tomar una decisión, ya que a partir del rendimiento, padres y apoderados decidirán si el establecimiento es adecuado para el estudiante. Es por lo que muchas veces se olvida la necesaria atención a la diversidad de los diversos ritmos de aprendizajes.

En segundo lugar se encuentra la ideología igualitarista, ésta se fundamenta en el principio de la equidad y se basa en que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos, considerando que todos los establecimientos tengan la misma oferta educativa, de modo que se asegure la igualdad de oportunidades, así como objetivos y procesos de socialización semejantes para todos.

Por último, los autores señalan la ideología pluralista, la cual busca responder equilibradamente a la calidad, equidad, eficacia y libertad, ya que comparte la convicción de que la educación es un servicio público que debe asegurarse a todos y a su vez se acepta el valor de la autonomía de los Centros y de la información proveniente de evaluación, así como su libre elección por parte de las familias.

La segunda sub - dimensión está referida al nivel de equidad, Marchesi & Martín (1998) en Lopéz & Colls (2010), establecen diversos niveles de equidad. En primer lugar se encuentra la igualdad de oportunidades, la cual supone ofrecer, según su mismo nombre señala, a todos las mismas oportunidades, las que serían aprovechadas según la capacidad, motivación y esfuerzo individual, sin generar falsas expectativas en el estudiante, se busca que éste pueda orientarse hacia metas futuras que se adapten a sus características, lo cual va generando prácticas segregadoras que afectan la participación de las personas, debido a que, declara García (2005) “esta postura da soporte y apoyo a un tipo de sociedad

meritocrática en la cual, en principio, todo el mundo tiene oportunidades de adquirir una recompensa por su talento, esfuerzo y logro” (Urbina, 2013, pág. 53) en lo cual va variando según la cantidad de oportunidades otorgadas por una institución y la forma en la cual éstas van siendo aprovechadas.

Luego se encuentran los niveles de equidad de acceso y tratamiento educativo, se enfatiza la necesidad de superar la selección de estudiantes y las vías académicas separadas que reflejan desigualdades sociales iniciales, es decir, la igualdad de acceso se refiere a las posibilidades que tiene una persona independiente de sus características personales y sociales, de lograr escolarizarse en un determinado nivel, por tanto, la presente situación favorece una igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y a la igualdad de oferta. La equidad se percibe como dar más oportunidades a los menos aventajados, ya sea en recursos o capacidades (Bellei, 2007)”, lo cual se acerca conceptualmente a lo que se refiere un modelo integracionista, ya que si bien, se minimizan las barreras de acceso al sistema educativo, los y las estudiantes deben adaptarse a la institución, por tanto, según señala García (2005) “responde a la política de redistribución de recursos, y asume éste como un mecanismo de igualación social” (Urbina, 2013, pág.56)

Por último, se posiciona el nivel de igualdad de resultados, el cual busca conseguir rendimientos que no estén determinados por factores sociales o culturales, es decir, se busca generar objetivos educativos en común para todos/as los y las

estudiantes, por tanto, tal como señalan Marchesi & Martín (1998) en López & Colls. (2010), esta concepción considera relevante asegurar que todos los alumnos logren un estándar educativo, garantizando la igualdad de oportunidades en el logro escolar y evitando que el aprendizaje de los alumnos esté predeterminado por sus características (sociales, económicas, étnicas, de género, entre otras).

La tercera sub dimensión se relaciona con los valores declarados, Etxebarria (2003) en López & Colls (2010) propone tres posiciones que el centro educativo puede adoptar para promover sus valores. En primer lugar, encontramos a los valores que defienden al individualismo, éstos conceden prioridad a las oportunidades que se ofrecen a los individuos para que, en virtud de su capacidad, iniciativa y esfuerzo, puedan avanzar en su desarrollo personal y escolar, por tanto, se basa en la primacía de lo individual frente a lo colectivo. Lo prioritario sería dar oportunidades a los individuos en base a su capacidad, iniciativa y esfuerzo personal. La escuela, según señala Booth (2006), al verse limitada a adoptar una visión basada en los logros, desarrollaría valores excluyentes según los cuales algunos alumnos serían más importantes que otros.

Por otra parte, encontramos el principio de solidaridad, en donde se asumen formas de actitudes paternalistas, lo cual presta relación específicamente con “la capacidad de las personas para salir de sí mismas, reconocer y actuar en beneficio de la promoción de los derechos de los demás. Este valor se relacionaría

con el de justicia social en tanto involucraría dar a quien menos tiene (Urbina, 2013, pág.57).

Finalmente está el principio de justicia, el cual aspira a una educación de calidad para todos fundamentándose en que una educación justa, implica que “todos los estudiantes, en su paso por la escuela, adquieran aquellos aprendizajes considerados esenciales para poder desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad” (Escudero, 2006, pág. 22), elementos concomitantes respecto a una visión inclusiva de la sociedad, en donde se antepone un foco equitativo de oportunidades , tal como señalan Torrego y Moreno (2003), siendo "un instrumento de democracia y garante de una sociedad más tolerante a la diversidad, donde todos los alumnos encontrarán un sitio propio y la oportunidad de éxito" (Urbina, 2013, pág. 57).

La última sub dimensión corresponde a la actitud hacia la mejora escolar, Ainscow & Colls (1994) citado en López & Colls. proponen diversas opciones de respuesta que pueden presentar los miembros de las instituciones escolares ante el cambio, una de ellas es el llamado status quo, el cual consiste en centralizar el problema en los alumnos y negarse a la transformación del Centro, esto guarda relación con el paradigma integracionista, en donde el estudiante debía adaptarse al contexto y no el contexto modificarse a las características de los estudiantes. Esta perspectiva no solo opera en detrimento de determinados alumnos, sino que además obstaculizaría la mejora general de la escuela, ya que serían los y las estudiantes que no responden a las exigencias del sistema escolar, los que

tendrían algún problema que impediría su plena participación. Esto excluye la consideración de la organización y el currículo de la escuela, suponiendo que esas son adecuadas para la mayoría de los alumnos (Ainscow, 2004)

Otra opción es el conformismo respecto a la transformación de la escuela, en donde existe un compromiso de mínima exigencia hacia los alumnos más vulnerables, puesto que, “esta opción se podría expresar en un compromiso de mínima exigencia hacia los alumnos más vulnerables, reduciendo las expectativas y dando por supuesto que algunos alumnos nunca serán capaces de alcanzar los objetivos comunes y solo se debe garantizar un mínimo” (Ainscow, 2004).

La última opción de esta dimensión es la optimista respecto al cambio, en donde se buscan desarrollar nuevas respuestas docentes que puedan estimular la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, influyendo directamente en esta dimensión la disposición que tengan los agentes educativos para generar las mejoras. Los Centros pueden y deben transformarse para mejorar la atención de la creciente diversidad del alumnado, pero para ello deben crear ellos mismos las condiciones fundamentales para que ese cambio pueda prosperar (Ainscow, 2004).

Según la UNESCO (2005) los docentes son considerados como uno de los factores más indispensables para que los cambios se concreten y se expresen en mejores aprendizajes de niñas, niños y jóvenes, mejor gestión de las escuelas y

mayor efectividad de los sistemas educativos, por ello, es de vital importancia conocer sus concepciones y disposición frente a los cambios necesarios para la inclusión educativa y la atención de la diversidad dentro de la escuela.

2.6 Atención a la Diversidad

Como se ha mencionado anteriormente hay diferentes elementos que influyen en la diversidad de los y las estudiantes, algunos de ellos según el MINEDUC (2011), son consecuencia de su origen social y cultural, y de sus características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje.

Para lograr dar una respuesta adecuada a dicha diversidad, es necesario que cada uno de los actores inmersos en los contextos educativos, comprenda que las diferencias individuales son inherentes a las personas y pueden ser una herramienta favorable para el aprendizaje de valores y la vida en comunidad. Tal como indica Sapon - Shevin (2008) las escuelas están reconociendo cada vez más la heterogeneidad de su población estudiantil y la necesidad de responder responsablemente a las diferencias en las aulas, sobre la diversidad que se ha mantenido durante varios años, y que ha tenido como consecuencia que aquellos estudiantes que no encajan en los estándares establecidos como “normales” sean objeto de servicios segregados o simplemente excluidos. A pesar de ello aún no se ha producido un cambio que favorezca la atención global a la diversidad por

parte de las instituciones educativas, razón por la cual “se requiere del sistema educativo un ajuste en sus respuestas que haga posible que la enseñanza llegue a todo el alumnado” (Arnaiz, 2000, pág. 1)

Además, se debe tener presente que la cultura escolar tiene un alto potencial no sólo para la transmisión de conocimientos, según García (2007) esta influye en la formación ciudadana y en la construcción de una cultura democrática que parta del reconocimiento y el respeto de las diferencias, por lo que la institución escolar también es responsable de transmitir valores y formar ciudadanos que sean un aporte para la sociedad tanto dentro y fuera del contexto escolar. Puesto que parte de esto "se trataría de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales y religiosas" (Arnaiz, 2000, pág. 9)

El primer paso para lograr dar respuestas a la diversidad de estudiantes y transmitir estos valores de respeto hacia la misma, va a ser, como se mencionaba antes, que todos los miembros de la comunidad educativa conciban las diferencias como una característica propia de los seres humanos y como fuente de enriquecimiento, lo que conduce a políticas y prácticas educativas diferentes. Estas deberán considerar todas las necesidades que surjan de la diversidad de sus estudiantes, no sólo centradas en la discapacidad o en la adquisición de conocimientos, sino en los múltiples elementos mencionados que conllevan a que se produzca esta diversidad, puesto que lo anterior

No implica desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje mecanicistas, técnicos sino tener en cuenta cuestiones sociales, la idiosincrasia de cada grupo e incluso la propia biografía, circunstancias y características de los alumnos en desventaja dentro del grupo, consiste en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son de ámbito personal, nacional, regional y local (Arnaiz, 2000, pág. 8)

Es por esto, que el lograr atender a toda la diversidad dentro de una institución educativa, representa un desafío, conlleva muchas decisiones, transformaciones y responsabilidades propias de la comunidad escolar. Ainscow (1999) propone que cada centro tiene que buscar desarrollar sus propias soluciones ante las características de su realidad educativa, es decir es importante considerar las demandas del contexto social en el cual la institución se encuentra inmersa, a pesar de ello, aún se ve la atención a la diversidad como una tarea difícil, puesto que el cambio social va generando nuevas demandas.

Es importante, a su vez tomar importancia a las minorías que pueden haber dentro de la escuela y ampliar el enfoque de atención a la diversidad, un ejemplo de esto es la atención a la diversidad cultural que se está generando en el presente dentro de la escuela, debido al aumento de inmigrantes en el país, "la pertenencia a determinadas minorías étnicas genera diversidad puesto que puede representar diversas religiones, creencias, hábitos, costumbres, idioma, etc." (Arnaiz, 2000,

pág. 5), que deben ser respetadas y valoradas por los miembros de la comunidad escolar.

Por otra parte, también nos encontramos con otra minoría que muchas veces es invisibilizada dentro de la escuela y no por ello, no requerirá de apoyos específicos para la satisfacción de las necesidades que puedan presentar, esta minoría de la que hablamos corresponde a la de “diversidad sexual”. Es necesario que las escuelas consideren y den relevancia a esta población, puesto que también son parte de la comunidad educativa ante la cual el establecimiento tiene el deber de entregar condiciones adecuadas para su desarrollo académico y personal. En consecuencia, el abordaje de la diversidad sexual al interior de las escuelas se vuelve relevante, para la prevención de la violencia y el acoso fundamentado en las diferentes formas en que un estudiante puede vivir y expresar su sexualidad. Para esto es necesario generar herramientas específicas, hacer entrega de una adecuada formación en educación sexual a la comunidad educativa y crear protocolos de acción para la prevención de acoso o bullying, lo cual es nuevo desafío para la escuela y sus actores, debido a la escasa información de este ámbito en la educación.

Como hemos visto, aún queda mucho por hacer en cuanto a la atención a la diversidad, es necesario ampliar el enfoque que se tiene de ésta, centrado especialmente en niños y niñas en situación de discapacidad. Visibilizar y no dejar de lado las minorías que pueden existir dentro de ella, respetar y valorar la diversidad como un bien en sí misma, además de generar apoyos para satisfacer

las necesidades de todos y todas los/las estudiantes que son parte de la escuela probablemente provocarán nuevas tensiones al interior de los establecimientos escolares.

Para la presente investigación nos enfocaremos en ahondar sobre el tema de la diversidad sexual, específicamente de la atención a los y las estudiantes trans al interior de la escuela. Si bien esta temática, se ha convertido en un tema importante a nivel de discusión pública, no existe mayor información en la relación al ámbito académico, salvo las escasas estadísticas que nos hablan de deserción o abandono de estudios por no sentirse incluidos y parte de la comunidad. Es por esto, que nos parece relevante conocer cuáles son las fortalezas que deben presentar algunos centros educativos para lograr acoger, acompañar y apoyar a los y las estudiantes que se presentan dicha condición.

Para lo anteriormente señalado, se hace relevante conocer en primer lugar qué entendemos por diversidad sexual y transgénero, como a su vez el impacto tanto a nivel familiar como social, en las diferentes etapas del ciclo vital, tales como la infancia, la adolescencia y la adultez.

2.6.1 Diversidad Sexual

Tal como se ha mencionado anteriormente, una de las aristas de la diversidad a la cual se ha entregado poco énfasis, es a las diferencias sexuales de cada persona. Para comprender a cabalidad qué entendemos por diversidad sexual y cómo

abordarla de forma correcta, es imprescindible conocer desde la Organización Mundial de la Salud (OMS), qué se entiende por sexualidad:

“La sexualidad es un aspecto central del ser humano durante toda la vida y engloba el sexo, las identidades y roles de género, la orientación, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se experimenta y se expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas son siempre experimentadas o expresadas. La sexualidad está influenciada por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales”.
(OMS, 2002, pág. 5)

Asociada a esta definición, desde donde se desprende que cada persona experimenta su sexualidad de forma única debido al sin número de circunstancias que influyen sobre esta, nos encontramos con el concepto de derechos sexuales, los cuales “permiten a todas las personas ejercer plenamente su sexualidad como fuente de desarrollo personal y decidir autónomamente sobre su vivencia, sin discriminación, violencia o coerción” (MINEDUC, 2017, pág. 13), es decir protegen y resguardan la libertad que posee toda persona de sentir, experimentar y expresar su sexualidad autónomamente, sin temor a la exclusión o violencia por parte de algún grupo social.

Intentando conocer las variadas formas de expresar la sexualidad es que nos enfrentamos a la diversidad sexual, la cual “se refiere al hecho de ser diferente y desigual, y sugiere una distancia respecto de “la norma” heterosexual (Flores J. I., 2007, pág. 18), la cual, según MINEDUC (2017) suele imponerse como la sexualidad “normal”, natural y aceptada, y así también su correlato: la persecución y marginación de las personas no heterosexuales. Sin embargo, con el reconocimiento de las variadas formas que existen de vivir la sexualidad, estas minorías sexuales han llevado a la sociedad la posibilidad de crear nuevas categorías sexuales, “abiertas al cambio y a la inclusión de nuevas identidades de acuerdo con el momento histórico y el contexto cultural específico”. (Flores J. I., 2007, pág. 18)

Además, para comprender en mayor profundidad lo que la diversidad sexual conlleva, se vuelve necesario esclarecer y delimitar qué es lo que entenderemos por sexo, género y orientación sexual, ya que son conceptos que erróneamente se utilizan como sinónimos. En cuanto al sexo, (Marcuello & Elósegui, 1999), establecen que éste está determinado biológicamente de forma muy clara, de manera que podríamos decir que constituye "lo dado", lo no elegible. Por otra parte, el género se conceptualiza como el “conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de hombres (lo masculino) y mujeres (lo femenino)” (Lamas, 2000, pág. 2). El género se relaciona con las conductas de cada individuo y cómo estas se acercan a las expectativas sociales de lo que se espera de un hombre o una

mujer. Por tanto, el género es un patrón aprendido en sociedad y mientras el sexo es “lo dado”, el género es “lo aprendido”. Finalmente, la orientación sexual,

“se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual hacia otras personas, ya sean de un género diferente al suyo, de su mismo género, o de más de un género; así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas” (MINEDUC, 2017, pág. 25)

En tal sentido, estos tres conceptos convergen dando origen a múltiples formas de vivir la sexualidad, abriendo paso a una diversidad que, tal como afirma el MINEDUC (2017), en su guía de “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex, en el sistema educativo chileno” es una realidad sociocultural que emerge y se visibiliza cada día más, por lo que se vuelve relevante para nuestra investigación unificar un lenguaje que nos permita comprender desde el respeto a la experiencia de cada individuo. Para esto, a continuación, se presenta una tabla en la que se definen algunos conceptos claves para visualizar las diversas formas en que una persona puede vivir su sexualidad.

Tabla Número 2: Definiciones sobre diversidad y orientación sexual.

LGBTI: Acrónimo comúnmente utilizado para denominar la diversidad de orientaciones e identidades de género. Se refiere a lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex.

IDENTIDAD DE GÉNERO: Se refiere a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al nacer, incluyendo la vivencia personal del cuerpo

EXPRESIONES DE GÉNERO: Se refiere al cómo una persona manifiesta su identidad de género, y la manera en que es percibida por otros a través de su nombre, vestimenta, expresión de sus roles sociales y su conducta en general, independiente del sexo asignado al nacer.

ORIENTACIÓN SEXUAL: Se refiere a la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual hacia otras personas, ya sean de un género diferente al suyo, de su mismo género, o de más de un género; así como a la capacidad de mantener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.

HETEROSEXUAL: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas de género distinto al propio.

HOMOSEXUAL: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo género. Por lo general, las personas se refieren con los términos gay y lesbiana para la persona homosexual hombre y mujer,

respectivamente.
LESBIANA: Mujer que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia otras mujeres.
GAY: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas de su mismo sexo. Tradicionalmente se utiliza para hablar de hombres que se sienten atraídos hacia otros hombres.
BISEXUAL: Persona que siente atracción emocional, afectiva y sexual hacia hombres y mujeres.
TRANS: Término general referido a personas cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales, tradicionalmente asociadas con el sexo asignado al nacer.
INTERSEX: Persona que ha nacido con características sexuales (incluidos genitales, gónadas y patrones cromosómicos) que varían respecto del estándar fisiológico de hombres y mujeres culturalmente vigente.

Tabla 2¹²

¹² **MINEDUC. (2017). *orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno.***

Dentro de estas diversas formas de vivir la sexualidad nos encontramos con la diversidad de género, término que engloba a un sinnúmero de conceptos que pretenden dar respuesta a cada una de las formas en que una persona puede sentir y expresar su género. A continuación, se presenta un acotado glosario elaborado el año 2017 por la revista “National Geographic” con la asesoría de Eli R. Green, perteneciente al Centro de estudios sobre Sexualidad Humana de la universidad Winder de Pensilvania y Luca Maurer, del Centro de Estudios “Superación y Servicios para Lesbianas Gays Bisexuale y Transgenero” en el Ithian College de Nueva york, ambos coautores del libro “The teaching transgender toolkit”.

Tabla número 3: Conceptos de diversidad de género.

Concepto	Definición
Agénero	Describe a una persona que no se identifica como hombre o mujer, o que se considera carente de una identidad de género
Andrógino	Combinación de rasgos masculinos y femeninos, o una expresión de género no tradicional
Cisgénero	Término para describir a una persona cuya identidad de género coincide con la sexualidad biológica que se le asignó al nacer.
Género binario	Es la idea de que el género es una opción estricta entre

macho/hombre/ masculino o hembra/mujer/femenino, con base en el sexo asignado al nacer, en vez de un espectro de identidades y expresiones de género. Se considera limitante y problemático para quienes no encajan de manera clara en las categorías de uno u lo otro

- Género fluido** Se refiere a una persona cuya identidad o expresión de género cambia entre femenino y masculino o cae en algún punto dentro de este espectro
- Genderqueer** Sujeto cuya identidad de género no es de hombre ni de mujer, sino que está en medio o más allá de los géneros, o es alguna combinación de ambos
- No binario** espectro de identidades y expresiones de género basadas en el rechazo a la asunción binaria de género como una opción excluyente de manera estricta entre macho/hombre/masculino o hembra/mujer/femenino, con base en el sexo asignado al nacer. Incluye términos como “agénero” “bigénero” “género no binario” y “género fluido”
- Transgénero** Abreviado como “trans”, describe a una persona cuya identidad de género no corresponde al sexo biológico. Hace referencia a un rango de identidades de género que incluye a niños y hombres transgéneros: personas que se identifican

como niño u hombre, pero que fueron asignadas como mujer al nacer; niñas y mujeres transgénero: personas que se identifican como niña o mujer, pero que fueron asignadas como hombres al nacer.

Tabla 3¹³

Para fines de nuestra investigación resulta relevante comprender este último concepto a cabalidad, por lo que a continuación se define desde su evolución histórica y el impacto que ha causado tanto en la sociedad como en las personas que conviven o se identifican con esta diversidad de género

2.5.2 Transgénero

El término transexual es el primero que se empieza a utilizar a mediados de 1940

“para denominar a los individuos que desean vivir de forma permanente como miembros del sexo opuesto y que quieren someterse a la cirugía de reasignación de sexo, existiendo pues una incongruencia entre el sexo con el que nacieron y el sexo al que se sienten pertenecer” (Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición, 2002, pág. 6).

A partir de esta definición es que se comienza a indagar desde un paradigma clínico los síntomas, las causas y los tratamientos para la transexualidad.

¹³ **National Geographic. Superación y Servicios para Lesbianas Gays Bisexuales y Transgénero**

Al recoger información desde los principales sistemas de clasificación internacionales que se utilizan en el área de las patologías psiquiátricas, podemos visualizar una evolución de la inclusión y la definición del concepto de transexualidad a través de los años, tal como aparece en la siguiente tabla:

Tabla número 4: Surgimiento del diagnóstico del transexualismo

<i>CIE-6</i>	1948	Introducen el Capítulo V dedicado a los trastornos mentales. Las desviaciones sexuales se incluyen en los trastornos de personalidad y los casos de transexualismo se contemplarían en este apartado.
<i>CIE-7</i>	1955	Sin variaciones respecto a la CIE-6.
<i>DSM-I</i>	1952	Las desviaciones sexuales también están dentro de los trastornos de la personalidad y coloca la homosexualidad al mismo nivel que las perversiones sexuales.
<i>CIE-8</i>	1966	Aparece el diagnóstico de transvestismo que junto al de homosexualidad continúan dentro de las desviaciones sexuales, y al mismo nivel que las parafilias.
<i>DSM-II</i>	1968	Los casos de transexualismo continúan contemplándose como desviaciones sexuales dentro de los trastornos de orientación sexual o del transvestismo.
<i>CRITERIOS FEIGHNER</i>	1972	Por primera vez en una clasificación, el diagnóstico de transexualismo debuta como una de las 14 categorías diagnósticas de mayor incidencia clínica.
<i>RDC</i>	1975	No mencionan explícitamente al transexualismo, pudiéndose incluir en la categoría de "Otros trastornos psiquiátricos".
<i>CIE-9</i>	1978	El diagnóstico de transexualismo aparece por primera vez en una clasificación internacional. Estaría ubicado al mismo nivel que las parafilias y las disfunciones sexuales y todo ello dentro de las Desviaciones y Trastornos sexuales.
<i>DSM-III</i>	1980	Aparece el diagnóstico de transexualismo en la nomenclatura oficial de la Asociación Psiquiátrica Americana. Añade un nuevo apartado, el de los Trastornos de la Identidad Sexual, donde se incluye el transexualismo y los trastornos de la identidad sexual en la infancia.

Tabla 4

A partir de 1987 se siguieron sumando pequeños cambios en la ubicación o la denominación de la transexualidad, pero aun manteniéndola dentro las parafilias y disfunciones sexuales hasta el año 1994, como se señala a continuación:

Tabla número 5: Evolución del diagnóstico del transexualismo

DSM-III-R	1987	Distingue los Trastornos de la Identidad de Género (TIG) de los Trastornos Sexuales. Incluye los TIG en la sección correspondiente a los Trastornos de inicio en la infancia, niñez o la adolescencia. Añade el Trastorno de la Identidad de Género en la Adolescencia o en la vida Adulta, no transexual (TISAANT). El diagnóstico no ha de hacerse en aquellos casos en los que el sujeto presenta esquizofrenia con ideas delirantes de pertenecer al otro sexo o en los que se da hermafroditismo.
CIE-10	1992	Los Trastornos de la Identidad de Género son un grupo independiente de los Trastornos de la Inclinación Sexual y de las Disfunciones Sexuales. Dentro de los Trastornos de la Identidad de Género considera: el transexualismo, el transvestismo no fetichista y el Trastorno de la Identidad de Género en la Infancia. El diagnóstico no debe hacerse si es un síntoma de otro trastorno mental como esquizofrenia o acompañar a cualquier anomalía intersexual, genética o de los cromosomas sexuales.
DSM-IV	1994	Reemplaza el término Transexualismo por el Trastorno de la Identidad de Género (TIG). Vuelve a agrupar los TIG con las parafilias y las disfunciones sexuales dentro de la categoría "Trastornos Sexuales y de la Identidad de Género". Incluye el apartado de Trastorno de la Identidad de Género no especificado para las personas que no cumplen todos los criterios (por ejemplo el transvestismo no fetichista). Hace alusión a la orientación de la persona con TIG atendiendo al sexo de la persona por la que se siente atraído. No introduce en los criterios diagnósticos que la identidad transexual no debe ser síntoma de otro trastorno mental como esquizofrenia. Este tema lo desarrolla en el diagnóstico diferencial.

14

Tabla 5

¹⁴ Fernández, García (2011). Surgimiento, evolución y dificultades del

El gran cambio vendría después en el 2014, en donde según el DSM V describe lo transexual como disforia de género sacándolo del conjunto de trastornos sexuales y ubicándolo en una categoría aparte, señalando que este ya no constituye un trastorno mental, es así como se refiere a la disforia de género como un individuo que presenta una identificación acusada y persistente con el otro sexo unido al malestar persistente con el propio, lo cual se traduce en el deseo firme de pertenecer al otro sexo. En los niños se presenta el pensamiento de que el pene o los testículos son horribles o van a desaparecer, además de un rechazo hacia los juegos violentos y a los juguetes, juegos y actividades propios de los niños. En las niñas existe rechazo a orinar en posición sentada, sentimientos de tener o de presentar en el futuro un pene, de no querer poseer aversión acentuada hacia la ropa femenina. En los adolescentes y en los adultos la alteración se manifiesta por síntomas como preocupación por eliminar las características sexuales primarias y secundarias o creer que se ha nacido con el sexo equivocado.

En base a este constante sentimiento de malestar es que el paradigma clínico visualiza al transgénero como una patología, ya que dicho sentimiento interfiere en los diversos contextos sociales del individuo, deteriorándolo y dejándolo en desventaja en relación a las demás personas.

Sin embargo, según Soley (2014) en su artículo “Transexualidad y transgénero: una perspectiva bioética” esta visión clínica se comienza a cuestionar en la

diagnóstico de transexualismo.

década del 70, gracias a las corrientes feministas y el activismo de género, los cuales critican firmemente la dicotomía naturaleza/cultura que subyace la definición de la transexualidad como patología y práctica médica. A partir de este momento se comienza a cuestionar el sistema sexo – género. “Para el feminismo éste se compone, por un lado, por el sexo, que se define a través de las determinaciones biológicas al momento de nacer hombre o mujer, y por el género, que representa la construcción cultural de la sexualidad; es decir, lo femenino y lo masculino” Firestone citado en (Flores J. I., 2007, pág. 19)

Para efectos de esta investigación se dejará de lado la clasificación clínica que considera el transexual como una conducta desviada y patológica, en cambio se hará uso del término “transgénero” o “trans”, para referirnos de forma global al tema de la identidad de género, abordándolo desde una perspectiva biopsicosocial, la cual se comprende según Maffia (2003) que:

La gente trans, al expresar su sentido de identidad, entran en conflicto con las normas de género según las convenciones contemporáneas que regulan los comportamientos de cada sociedad. El transgénero, sustantivando la expresión, tiende a burlarse o desestabilizar aquellas prescripciones destinadas a dogmatizar pautas de convivencia. Se opone a toda clasificación psiquiátrica o clínica que considere sus conductas como patológicas o desviadas, ya que las personas transgéneros sostienen que esos criterios científicos pretenden aniquilar cualquier forma de ambigüedad sexual e imponer modelos adaptativos, silenciando los deseos, sentimientos y vivencias de cada sujeto (p. 35).

Este enfrentamiento a la norma social establecida que describe Maffia nace desde la inflexibilidad de aquellos que, por aprendizaje social, desconocen, no comprenden o no aceptan la separación entre el concepto de género y sexo, negando la posibilidad de que exista una diversidad de género que no esté estrictamente determinada por la genitalidad de las personas.

Como se ha mencionado con anterioridad las personas trans, atraviesan por un proceso de conflicto con las normas sociales de género establecidas convencionalmente, lo cual conlleva a una revelación y apropiación de la propia identidad sentida, según el MINEDUC en el año (2017) este proceso se denomina transición, siendo un proceso complejo, de múltiples pasos y de tiempo indefinido (de acuerdo a cada persona), mediante el cual una persona alinea su expresión de género y/o su anatomía con su identidad de género, este aspecto se ve directamente relacionado con el tratamiento hormonal que permite adquirir ciertas características físicas de un determinado sexo. En la actualidad, las personas trans se encuentran en una constante lucha por su reconocimiento e inclusión social, ya que son diversos los factores y contextos que influyen en el proceso de transición.

2.5.2.1 Proceso familiar

Tomando en cuenta que el género es una construcción social, los primeros referentes que tiene una niña o un niño para aprender sobre este tema son sus padres o cuidadores, quienes desde el momento en que conocen el sexo de su

futuro hijo comienzan a intencionar, consciente o inconscientemente, conductas socialmente esperadas de un niño o niña, sin embargo, lo socialmente esperado no siempre es lo que sucede, ya que “la prevalencia de niños que presenta diversidad de género, incluyendo los niños transgéneros, se estima es 1 en 500 niños” Brill & Pepper en (De Toro, 2015, pág. 113)

Ante esto y tal como se ha mencionado anteriormente, la sociedad cumple un rol relevante en la visión que existe sobre las personas transgénero, ya que esta, según señala Ramírez, (2015) monitorea constantemente a cada individuo y se encarga de señalar a aquellos que escapan a la norma, especialmente los niños quienes desean encontrar respuestas sobre qué es lo que les sucede y desean ser apoyados y aceptados, frente a esto niños y niñas transgéneros son a menudo vistos como problemáticos” Kennedy & Hellen, en (De toro, 2015, pág. 4), dado que son una evidencia de que la dicotomía sexo/género no es absoluta, así como también “amenazan una visión de la infancia entendida como una etapa de la vida desvinculada de la sexualidad” (De Toro, 2015, pág. 4)

Estos factores generan una gran presión en los padres ,a causa de que “no saben cómo enfrentar las demandas de sus hijos de desarrollarse acorde a su propia identidad de género y no de acuerdo a la identidad asignada al nacer, con el riesgo de caer en dinámicas de malos tratos; colegios que obligan a los niños a vestirse de una manera distinta a cómo los niños se sienten; niños y niñas que desconocen qué les está pasando por no contar necesariamente con el apoyo de adultos con conocimiento de que su proceso es normal y responde a la diversidad humana” (De Toro, 2015, pág. 2).Sin embargo, actualmente existen grupos de

padres y familias que, luego de vivenciar y acompañar la experiencia de disconformidad que presentan sus hijos frente a su género asignado, deciden buscar información a fin de prestar los apoyos necesarios y hacer de la infancia una experiencia libre y feliz.

Tal es el caso de la Fundación Transitar, comunidad de madres/padres, familias, figuras de apego y núcleo de primera referencia, que trabajan en temas de niñez e inclusión con el objetivo de visibilizar la niñez y juventud trans, capacitar servicios de salud pública y escuelas, en relación a este tema, además de promover espacios de debates, charlas y talleres que sensibilicen a la comunidad, puesto que en nuestra sociedad aún se encuentra vigente la concepción de que “transgredir las normas de género se percibe como algo que “está mal”, que debe por ende ser corregido o “enderezado”” (Ramírez, 2015, pág. 12)

2.5.2.2 Etapa escolar

Otro escenario en donde niños y jóvenes se apropian de la cultura de género es al interior de los establecimientos educativos, debido a que este entorno, por medio de las interacciones sociales así como a través de la educación formal, tiene la oportunidad de entregar las herramientas necesarias para que se perpetúen o se desafíen las normas de géneros socialmente establecidas, debido a que “son los espacios en los que se aprende lo que es adecuado y lo que tiene cabida en nuestra sociedad o no” (Pichardo, De Stéfano, Faure, Sáez, & Williams, pág. 18).

Esta realidad impacta directamente sobre la escolarización de estudiantes trans debido a que cuando los establecimientos no cuentan con las herramientas necesarias para abordar esta diversidad o se muestran inflexibles frente a la posibilidad de que el género no esté determinado por el sexo biológico, suelen generarse situaciones de discriminación las cuales no solo afectan al estudiante trans, sino que a toda la comunidad educativa. Según Bareiro (2016) esta discriminación puede ser imperceptible para personas e instituciones, cuando estas mismas tienen la concepción de que las personas somos hombres o mujeres conforme a nuestra genitalidad, es decir la invisibilización y la normalización de estudiantes trans, deriva muchas veces de las creencias implícitas que interactúan para construir lo socialmente aceptado, ante esto la UNESCO (2015) considera esta práctica como un tipo de violencia invisible que generalmente no se considera como tal, pero aun así son acciones que causan daño y sufrimiento a nivel físico, psicológicos y sociales. Un ejemplo de estas manifestaciones de “violencia invisible” podría relacionarse con lo que señala también Bareiro (2016) en cuanto a que las instituciones, muchas veces condicionan la inclusión de estudiantes trans mediante requerimientos que niegan la identidad de género con la cual la persona se identifica, por medio de exigencias tales como no aceptar que los estudiantes asistan con atuendos que difieran del rol asignado socialmente a partir de su sexo biológico.

La mencionada invisibilización se hace presente en el ámbito educativo, generando que “la experiencia de las personas trans sea totalmente invisibilizada por la sociedad, marginándolos y marginándolas a una existencia discriminada y

estigmatizada” (Altamirano, Araya, Arias, Ruiz, & Orellana, 2012, pág. 110), lo cual termina por negar el sentimiento de pertenencia e implicancia al interior de las instituciones educativa, generando un “sentimiento de no ser parte de la sociedad que se funda en el no reconocimiento de sus experiencias en todos los planos de la sociedad, incluyendo el plano institucional, ya que perciben no tener los mismos derechos que las otras personas, siendo sus vivencias completamente invisibilizadas” (Altamirano, et al., 2012, pág.. 114) Actualmente las responsabilidades de las prácticas discriminatorias e invisibilizadoras al interior de los establecimientos educativos, recae en los directivos y docentes, ya que son ellos quienes “aportan a la construcción de espacios educativos libres de violencia y discriminación” (MINEDUC, 2017, pág. 31). Respecto a los elementos a considerar para erradicar las prácticas invisibilizadoras de los establecimientos, los equipos directivos de los establecimientos elaborar, revisar y actualizar constantemente documentos institucionales básicos tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Manual de Convivencia Escolar y Reglamento de Evaluación. Desde las labores del equipo docente, para erradicar las prácticas invisibilizadora de los centros educacionales, desde el curriculum debe “visualizar en los Objetivos de Aprendizaje, desde los distintos planes, programas y asignaturas, los contenidos que permitan potenciar la reflexión sobre la inclusión de la diversidad sexual y de género” (MINEDUC, 2017, pág. 32), a su vez debe propiciar espacios de diálogos donde se genere cultura frente a la temática, involucrando a la familia y apoderado en el presente proceso.

Por otra parte, estos conflictos socioeducativos pueden desencadenar un tipo de violencia más explícita catalogada como bullying homofóbico. Según UNESCO (2013) la palabra bullying es un anglicismo cuya utilización es cada vez más habitual en la mayoría de los Ministerios de Educación de América Latina y hace referencia a toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre escolares, de forma reiterada y a lo largo del tiempo. Es decir, es un tipo de violencia que se caracteriza perpetuarse durante una cantidad prolongada de tiempo. Por otra parte, la homofobia se define como el

temor, rechazo o aversión hacia las personas homosexuales y/o que no se comportan de acuerdo con los roles estereotipados de género. Se expresa, con frecuencia, en actitudes estigmatizadoras o comportamiento discriminatorio hacia personas homosexuales, la homosexualidad y hacia la diversidad sexual” (UNESCO, 2015, pág. 15).

Siguiendo con la línea de investigación destacaremos el bullying homofóbico, el cual lo comprenderemos como un tipo de violencia fundamentada en la orientación sexual y/o identidad de género, la expresión de género o por las características sexuales de todo niño, niña o joven percibido como no conformes con la norma de género prevaleciente.

A continuación, se presenta una tabla elaborada por la UNESCO (2015), el cual permite visualizar gráficamente las características típicas del bullying homofóbico y como este avanza desde una violencia invisibilizada a expresiones explícitas de agresión

Tabla número 6: Características del bullying homofóbico

Invisibilidad	<i>Puesto que la diversidad sexual es casi invisible, la agresión a la misma también permanece inadvertida.</i>
Violencia estructural	<i>La culturas homofóbicas aprueban la violencia. Los agresores están amparados por el silencio y la complicidad.</i>
Contagio del estigma	<i>Cualquiera que se aproxime a una persona agredida es susceptible de sufrir la misma discriminación.</i>
Continuo de la exclusión	<i>La discriminación, acoso o exclusión se extienden a todos los ámbitos de la vida, no se limitan a las aulas.</i>
Desempoderamiento	<i>Las personas agredidas reconocen el atropello pero se paralizan pues cualquier acto en defensa o de denuncia puede exacerbar la homofobia.</i>
Propagación de la injuria	<i>El insulto por la orientación sexual está presente permanentemente y se cierne en las personas como una forma de censura.</i>

15

Tabla 6

En relación a las consecuencias de esta violencia hacia las personas trans en contextos educativos, la más frecuente es la deserción escolar, la cual según UNESCO (2015) se presenta como una alternativa viable para escapar de una realidad escolar que no expresa su apoyo, incumpliendo así con el rol asignado a

¹⁵ UNESCO. (2015). EL BULLYING HOMOFOBICO Y TRANSFOBICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.Chile.

las instituciones educativa el cual debería centrarse en ser uno de los núcleos para la formación de individuos en la democracia, la equidad, la participación, el respeto a la diferencia, fenómenos todos necesarios para la construcción de la paz, estado deseable de cualquier sociedad. Si bien el cambiar de un colegio a otro es una alternativa posible, muchas veces desde las instituciones se perjudica la oportunidad que tienen estudiantes trans de educarse, debido a temas relacionados la normativa de uso de uniformes y uso de instalaciones sanitarias, las cuales se basan en el género binario (hombres y mujeres) y no están adaptadas a las necesidades de estudiantes transgénero. Otro impacto de la homofobia y transfobia en espacios educativos es el bajo rendimiento académico, el cual afirma UNESCO (2015), se ve afectado debido a que el temor que algunos niños, niñas y adolescentes experimentan hacia la violencia los lleva a dirigir su atención, no a las clases, sino a evitar que alguien los agrede.

Finalmente, la conexión que existe entre el bullying transfóbico y las ideaciones suicidas, los intentos de suicidio o la muerte autoinflingida, es alarmante. Ante esto la Unesco afirma que:

Cuando la violencia y sus efectos se apoderan de la vida cotidiana y le restan sentido a la misma, algunos niños, niñas y adolescentes ante la desesperanza pueden estar dispuestos a quitarse la vida. Cuando un cambio no parece ser posible puede invadirlos el deseo de querer desaparecer y de esta forma poder acabar con ese sufrimiento de una vez por todas. El sufrimiento es tal, que llegan a pensar que es mejor morir que vivir soportando vejaciones. Llegan a considerar que la única salida es el suicidio y que éste también es la solución para que otros

dejen de sufrir. Sus fantasías pueden concentrarse en imaginar distintas formas de suicidarse. (UNESCO, 2015, p. 36)

En nuestro país, la encuesta Nacional de Clima Escolar llevada a cabo por la fundación “Todo Mejora” en el año 2016, evidencia que Chile tiene una de las tasas más altas de suicidio en América Latina y el segundo mayor incremento en el índice de suicidio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en relación a la tasa en adolescentes, siendo un tema preocupante, ya que señalan que si no se toman medidas para la prevención del suicidio “en los próximos cuatro años se suicidarán aproximadamente 300 jóvenes por año, es decir, casi uno al día. Al enfocar dichos datos en la población de personas trans Tomicic &Colls. (2016) Afirman que entre el 23 y 47% de los jóvenes trans han autoinfligido su muerte.

Finalmente, se señala que en un país como Chile donde el tema está recién en la palestra nacional, aún muchos niños/as y adolescentes trans se pueden sentir en la adversidad, y se recalca que la asociación entre victimización y suicidio es más alta en adolescentes LGBTI, por lo que gran parte de la tasa de suicidios podría estar conformada por niños/as y adolescentes con esta condición.

2.5.2.3 Adulterez en Personas Trans e Impacto Social.

Como se señaló anteriormente, la deserción escolar producida en la adolescencia puede tener un gran impacto en la adultez, puesto que el desarrollo de

conocimientos, en la etapa escolar, es relevante para consolidar óptimos niveles de desempeño en esta etapa, Según Biker & Argandoña, (2009), es así que una de las consecuencias más habituales, al menos en las personas trans de más edad, es el tener un menor nivel educativo alcanzado, el cual puede influir en la adquisición de un puesto de trabajo de calidad, lo que es de vital importancia, ya que, la búsqueda de empleo, es uno de los pasos primordiales que otorgan una clara autonomía social en la adultez.

Además, el hecho de presentarse como una persona trans puede presentar múltiples barreras en el ámbito social, que dificultan la participación en los espacios comunes de interacción, tales como ir a la escuela, al médico o buscar un empleo, como ya hemos destacado, entre otras. Esto puede, deberse a la heteronormalización del género, que se encuentra fuertemente arraigado en nuestra sociedad, entendiendo este, según Flores (2015) como la visión, en la cual, la heterosexualidad es percibida como un estado natural y se le proyecta como un logro ideal o moral. Razón por la cual, se tendería a juzgar, social o moralmente, todo lo que se escape de ésta heteronormalización, un ejemplo de esto sería el discriminar por si el aspecto exterior de la persona corresponde tanto a su personalidad, sexo, foto de carnet, nombre, etc. A su vez, Biker & Argandoña (2009), señalan que mientras la imagen exterior de la persona trans, esté más normalizada según los cánones sociales de lo que es ser hombre o mujer, menor será el rechazo social hacia ella. Lo anteriormente señalado, lo podríamos visualizar, en el desafío que deben enfrentar las personas trans al asistir a los servicios de salud, según Herrero & Díaz en el año 2009 en los listados médicos

se suscribe a la persona con el nombre correspondiente en el carnet de identidad, por lo que, si una persona se encuentra en su proceso de transición de género, pero aún continúa con su nombre de nacimiento resulta violento ser llamado en voz alta por dicho nombre. En la actualidad existen casos particulares en donde los profesionales acceden a interactuar con la persona bajo el nombre que él o ella haya escogido para identificarse.

Para finalizar, se considera relevante implementar prácticas inclusivas en los diversos espacios de convivencia, debido a la gran importancia que presentan las relaciones interpersonales con el desarrollo integral de cada persona, por otra parte, cabe mencionar que esta misión no solo recae en los profesionales a cargos de un centro o institución, sino es un deber social de cada una de las personas, ya que en ello se basa el progreso.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Educar para la diversidad se ha convertido en uno de los grandes desafíos de la sociedad contemporánea, lo cual ha significado enfrentar de forma responsable las múltiples barreras que se anteponen al objetivo de la inclusión y la educación para todos. El óptimo funcionamiento de una institución educativa radica en la capacidad crítica y analítica de sus prácticas pedagógicas, las cuales en cierta medida se deben ir modificando y adecuando a la realidad contextual en la cual se ve inmersa, en función de una respuesta educativa de calidad.

En la actualidad un tema que ha estado en la palestra ha sido la inclusión de los estudiantes trans en los espacios educativos, lo que se ha tornado un reto para nuestra realidad nacional, puesto que es un tema del que se maneja escasa información, principalmente en el área de la educación. Desde lo anterior, surge la necesidad de investigar establecimientos que ya se han enfrentado exitosamente a esta diversidad, identificando elementos de la cultura y la política educativa que han orientado la modificación de prácticas y generación de estrategias que favorecen la inclusión de estos estudiantes.

El presente capítulo, tiene por objetivo presentar el diseño metodológico de esta investigación exploratoria de índole cualitativa, la cual desde las concepciones implícitas busca indagar en la cultura presente y sentida y, desde la política declarada, busca identificar elementos claves que permitan entender y comprender los procesos inclusivos vividos por dos establecimientos de la Quinta región, que han logrado la inclusión de alumnos trans.

En primer lugar se encuentra el Colegio “Robles”, el cual es una institución educativa de carácter particular subvencionado y mixto, ubicado en la comuna de Villa Alemana, atiende a sus estudiantes en los niveles de educación parvularia, enseñanza básica y enseñanza media científico –humanista. El establecimiento presenta una matrícula de 356 alumnos, cuenta con un Programa de Integración Escolar, mediante el cual realizan apoyos específicos a los estudiantes que presenten necesidades derivadas de DI Y DEA. Respecto a su visión aluden a que son una “comunidad de innovación educativa que otorga a sus integrantes posibilidades de crecimiento y desarrollo personal en las distintas áreas del conocimiento, como así mismo el fomento del deporte, las artes y las ciencias enmarcadas en los valores universales de respeto a la biodiversidad y la interculturalidad”. Su misión se encuentra orientada a aportar en la formación de personas íntegras capaces generar cambios positivos en lo social, es decir, personas más felices, comprometidas con los procesos de desarrollo y crecimiento de la humanidad desde un hacer participativo en las acciones, reflexivo, responsable, creativo y expresivo. Dentro de los programas implementados en su proyecto educativo, figura las temáticas de orientación personal, convivencia escolar, prevención de drogas y alcohol, educación sexual y afectividad, cuidado del medio ambiente y promoción de vida sana.

Por otra parte, el colegio “Los Fresnos” es una institución de carácter particular subvencionado, ubicada en la comuna de Viña del Mar, el que se encarga de entregar una enseñanza de tipo diferencial, específicamente a personas con discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y trastornos de la

comunicación. El establecimiento presenta una matrícula 133 alumnos, a los que entrega un programa de formación orientado a temáticas de orientación personal, convivencia escolar, educación sexual y afectividad, cuidado del medio ambiente, promoción de una vida sana, actividades de acción social y actividades pastorales, dando un énfasis en un desarrollo integral y un trabajo en conjunto con la familia. Respecto a la visión de la institución, se señala que presenta una mirada humanista y cristiana del hombre, el Colegio “Los Fresnos” formará personas íntegras que sean parte activa y comprometida en la sociedad, cumpliendo roles valorados que les permitan su plena integración familiar, escolar, social y laboral, mejorando con ello su Calidad de vida y la de sus familias. Su misión está abocada a ,sustentar los valores cristianos y humanistas y es asumir el compromiso en la formación integral de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, potenciando al máximo sus capacidades, a través de un currículum funcional con una formación polivalente, entregando la oportunidad de obtener la licencia básica a los alumnos que lo logren, incorporando la participación de la familia, como eje fundamental del proceso educativo, y así formar personas con la mejor calidad de vida, que comprendan el mundo que las rodea; autónomas, honestas, activas, felices, con esperanzas y proyecciones de vida, integradas a su entorno, cumpliendo un rol activo acorde a las exigencias de la sociedad.

Para fines de esta investigación, se considerarán como principales actores para la recopilación de información, a docentes y directivos pertenecientes a las instituciones educativas “Los Fresnos” y “Robles”, ya que, son los encargados de

guiar a las instituciones educativas hacia una escuela inclusiva que asegure la permanencia del alumnado. Por una parte se logra visualizar a los directivos, quienes por medio de la creación de normas, reglamentos y diferentes componentes organizativos y administrativos pueden ser directos “provocadores de agresión, tensión y, a veces, violencia, entre todos sus miembros: del maestro hacia el alumno y de éste hacia el maestro, entre alumnos, de la comunidad hacia el maestro y entre maestros” (UNESCO, 2015, pág. 27), si no consideran dentro de sus lineamientos educativos el mantener una sana convivencia libre de discriminación y violencia de cualquier tipo.

Por otro lado, también existen diversas prácticas educativas por parte de los profesionales de la educación, que pueden atentar contra la inclusión de estudiantes trans e influir en su desarrollo dentro de la realidad escolar, generando un ambiente poco propicio para el aprendizaje e implicación de éstos, quizás sin notarlo. Según la encuesta realizada por el MOVILH (2012) sobre educación, sexualidad y discriminación, las clases sobre sexualidad que realizan los docentes en los colegios, no incluyen, la mayoría de las veces, la realidad de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, lo que se traduce y potencia los prejuicios o ignorancia entre los/as alumnos/s, caldo de cultivo para el bullying y la discriminación, por tanto, que estas temáticas no sean abordadas dentro de la escuela, puede provocar que los estudiantes no se sientan considerados ni parte de la institución, además de que la convivencia se vea afectada por el poco manejo de información por parte de los profesionales, terminando en prácticas discriminatorias hacia los estudiantes trans, tanto por parte de docentes como

entre estudiantes, más si consideramos que "entre los diversos factores que pueden identificarse como obstáculo para que la comunidad educativa haga frente al bullying homofóbico se encuentra la insuficiente comprensión del problema entre docentes, autoridades y otros miembros de dicha comunidad" (UNESCO, 2015, pág. 19).

Tal situación desemboca en prácticas no inclusiva y para su análisis desde la propia institución, se tomarán las propias concepciones de docentes y directivos, con el fin de extraer barreras y facilitadores que inciden en la participación activa e inclusiva de los estudiantes trans.

Para la presente investigación, se pretende desarrollar y dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación; ¿Cuáles son los factores de la cultura y las políticas educativas que favorecen la inclusión de estudiantes "trans" en el colegio especial "Los Fresnos" y colegio regular " Robles"?

3.1 Tipo de Investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y lograr conseguir los objetivos propuestos con anterioridad, se utilizará el paradigma cualitativo, entendiendo que, "el fundamento de este radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes" Vasilachis de Gialdino (1992) en (Ladevito, 2010, pág. 2).

En el paradigma cualitativo el investigador tiene un papel preponderante dentro de la investigación, trabajando como un agente activo dentro del mismo contexto en

el que se desenvuelven los sujetos de estudio, de modo en que se recurre al entorno en que se desarrollan los fenómenos para realizar la investigación. Por tanto, se emplea como *estrategias* de obtención de información como “los datos obtenidos con estas técnicas se plasman en textos para ser analizados, sin pretender la generalización de los resultados la observación, la entrevista, el análisis documental” Bisquerra (2012) en (Balderas, 2013, pág. 2)

La investigación cualitativa se apoya y depende de una concepción orientada hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad, además “desarrolla explicaciones causales válidas analizando cómo determinados sucesos influyen a otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual y situada” según Maxwell (2004) citado (Vasilachis, 2009, pág. 10).

En virtud de lo señalado con anterioridad, en esta investigación el paradigma cualitativo se centra en el estudio de la realidad educativa de dos instituciones, en lograr comprender estas realidades, a través del análisis de los documentos que conforman sus políticas declaradas y de las concepciones, creencias, percepciones, motivaciones entre otras particularidades de los agentes educativos que las conforman, y que guían el tema de estudio de esta investigación: Describir y analizar los factores que favorecen la inclusión de estudiantes "trans", que no son directamente observables ni cuantificables.

3.2 Diseño de Investigación

La investigación se llevará a cabo a través de un estudio de caso, el cual es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa, Stake (2007) hace referencia al estudio específico de una unidad, la cual puede variar, siendo una persona, familia, organización o una institución, focalizándose en un carácter único del que podamos aprender de su indagación, es decir, llamamos casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de investigación. Así, por ejemplo, en educación, un aula, un alumno en particular o un programa de enseñanza pueden considerarse un para este estudio.

Por tanto, para los fines de la presente investigación se entenderá el estudio de casos como el hecho de "entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven." (Laboratorio para el análisis del cambio educativo, 1999, pág. 7)

3.3 Objetivos de la Investigación

El objetivo general es determinar y analizar los factores provenientes de la cultura y política educativa, que favorecen la inclusión de estudiantes "trans" en el colegio especial "Los Fresnos" y colegio Regular " Robles" de la Región de Valparaíso

Los objetivos específicos se enuncian de la siguiente forma:

- Identificar las concepciones de actores educativos respecto de la inclusión de alumnos trans.
- Analizar la política educativa declarada por ambas instituciones respecto de la inclusión de estudiantes trans.
- Describir los facilitadores provenientes de la cultura y políticas educativas para la inclusión educativa de alumnos trans en el colegio especial "Los Fresnos" y colegio regular "Robles".

3.4 Unidad de Análisis

Como el objetivo principal de la presente investigación es describir e interpretar los factores provenientes de la cultura y política educativa, que favorecen la inclusión

de estudiantes trans en la Escuela Especial "Los Fresnos" y la Escuela Regular "Robles" correspondiente a la Región de Valparaíso, por tanto, la unidad de análisis será la Escuela especial "Los Fresnos" de Viña del Mar y la Escuela Regular "Robles" de Villa Alemana, instituciones educativas que cuentan en sus aulas con estudiantes "trans".

Los criterios de selección consideraron al total de directivos de ambas instituciones como también a la totalidad de docentes que ejercen en ella. Cabe mencionar que se tomó la decisión de elaborar la presente investigación en las instituciones mencionadas anteriormente, debido al proceso exitoso vivenciado en la inclusión educativa de alumnos "Trans", quienes como instituciones abordaron de forma eficaz, cautelosa y responsable las diversas aristas que beneficiaran la participación de aquellos estudiantes al interior del establecimiento, como en su vida social, considerando a las familias y cercanos.

Es así que ambas instituciones realizaron los procedimientos que estimara pertinentes para facilitar la inclusión educativa de los alumnos trans. En primer lugar, la escuela especial "Los Fresnos", procedió a elaborar un plan de acción desde la naturalidad y espontaneidad de la comunidad, quienes desde un inicio se dedicaron a formar a la comunidad educativa en el ámbito de sexualidad y afectividad, considerando en estos grupos de trabajo a familias y apoderados, profesores y alumnos. El rol protagónico e inicial frente al proceso de transición de la alumna, fue orientado por la profesora a cargo del nivel, quien con el fin de expandir las concepciones frente a la diversidad a diferentes ámbitos como la sexualidad, inició un trabajo de informar de forma respetuosa a la directora del

establecimiento lo que sucedía con uno de sus estudiantes, por lo cual se comenzó a trabajar con redes de apoyos que informaran a los docentes y funcionarios frente a la realidad que se estaba vivenciando. Posteriormente, de abordar la temática con los profesionales de la escuela, se procedió a realizar reuniones con apoderados, con el fin de informar las adecuaciones que se iban a desarrollar en la institución y así prestar los apoyos correspondientes a las familias, quienes mostraron su interés ante tal situación.

Por otra parte, el colegio “Robles”, inicia este proceso por medio de las gestiones realizadas por la directora de la institución educativa, quien con posterioridad de haber recibido una declaración de un estudiante sobre lo que se encontraba viviendo, decide iniciar múltiples adecuaciones que aseguren la inclusión del presente alumno y de otros que se encuentren o pudieran encontrarse en un futuro en una situación igual o similar. Además, comenzaron a realizar reestructuraciones desde la infraestructura del establecimiento hasta el desarrollo de actividades educacionales y asignación de roles basadas desde la diversidad sexual, teniendo en cuenta para ello una coordinadora de género a cargo para abordar de forma eficaz las presentes temáticas.

3.4.1 Participantes

En función de nuestro estudio se vuelve necesario el sumergirnos en la cotidianeidad de los actores, relevando lo que ellos tienen que decir y los

documentos que producen, para así obtener un conocimiento directo de la vida social de la muestra, tal como lo señala Taylor & Bodgan (Bodgan & Taylor, 2002) un estudio cualitativo permite aproximarse al mundo empírico, considerando el propio entorno del contexto estudiado, estando destinado a analizar la brecha entre lo que la gente dice y hace.

Considerando que los participantes deben ser seleccionados en función de los objetivos y ejes temáticos de una investigación, es que se ha seleccionado a los directivos y docentes de los dos establecimientos educacionales mencionados con anterioridad.

3.4.1.1 Criterios de inclusión

Primero, se ha considerado a los directivos, debido a que se vuelve necesario comprender el ámbito político de los establecimientos y las creencias que se encuentran a la base del mismo. Según lo planteado por Ainscow (2007), para que la inclusión se logre convertir en acción, esta debe situarse en el corazón de todo el trabajo en la escuela, siendo un elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a la práctica por todos quienes tengan responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar.

En segundo lugar, se ha considerado a los docentes de los establecimientos educacionales, debido a que son ellos quienes conviven de forma cotidiana con los alumnos, por tanto, son los encargados de llevar a la práctica la planificación

de la enseñanza y de cumplir con los lineamientos del colegio. Cabe mencionar, que esta muestra se seleccionó, además, considerando lo planteado por el MOVILH (2010) quienes señalan que una barrera a la inclusión de los alumnos trans es la desinformación y creencias que presentan los profesores. Este tipo de discriminación muchas veces tiene su origen en la desinformación generalizada que existe, ya que debido a “los mitos o ignorancia sobre las identidades de género y las orientaciones sexuales, es habitual que los estudiantes o docentes identificados como homosexuales o transexuales sean víctimas de burlas o molestias por parte de sus propias compañeras/os” (MOVILH, 2010)

Es por esto que se vuelve relevante conocer las concepciones y creencias de los docentes en relación a la inclusión educativa, comprender la valoración que se le otorga a la naturaleza de las diferencias, a la cultura educativa a la responsabilidad de los apoyos y a los factores educativos y contextuales que consideran pudiesen influir en la inclusión educativa de alumnos trans.

3.4.2 Composición de los participantes

La muestra queda entonces conformada de la siguiente manera;

Tabla número 7: Participantes Los Fresnos

Actores Educativos	Total
Directivos	4

Docentes	4
Total	8

Tabla 7

Tabla número 8: Participantes Robles.

Actores Educativos	Total
Directivos	3
Docentes	28
Total	31

Tabla8 ¹⁶

En síntesis los participantes corresponden a 8 en el caso de “Los Fresnos” y de 31 participantes en el Colegio Robles, divididos en dos colectivos: directivos y docentes.

3.5 Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recogida de datos en un estudio cualitativo tienen un carácter diverso, en donde pueden surgir múltiples interpretaciones y enfoques,

¹⁶ Muestra Colegio “Robles”.

prevaleciendo un carácter subjetivo tanto en el análisis como en la interpretación de los resultados. Por tanto, con el fin de otorgar confiabilidad y credibilidad a la presente investigación, se utilizaron múltiples fuentes desde donde recoger información, con el fin de realizar un análisis integral de la política declarada de ambos establecimientos. Primero se realizó un análisis de los documentos oficiales de ambos colegios que incluyó, el proyecto educativo Institucional (PEI), manual de convivencia y reglamento de evaluación, además de efectuar entrevistas semi - estructuradas a las directoras de cada institución, con el fin de que explicitaran quienes acompañaron el proceso de transición de los alumnos y cómo se actuó frente al tema para satisfacer las necesidades de sus estudiantes, entre otros elementos. Por otra parte, se realizó la aplicación de un cuestionario de dilemas a docentes y directivos, con el fin de visualizar las concepciones implícitas frente a la inclusión educativa de alumnos trans. Se utilizaron entonces las técnicas mencionadas con el fin de obtener desde diversas fuentes la información requerida, para así comprender la realidad con la mayor riqueza y profundidad posible.

Bajo la misma línea de confiabilidad es que los datos e información recogida desde las diversas fuentes ya mencionadas, serán posteriormente trianguladas, para así poseer evidencia sustentable en la investigación. Puesto que la “triangulación asegura una comprensión más general y profunda de los fenómenos estudiados” (López, 2013, pág. 142), tal proceso se vuelve aún más relevante en un trabajo de investigación de tipo cualitativo, puesto que garantiza una validez al conjunto de elementos perteneciente a los datos, investigadores y teoría que se

entrelazan para entregar información con mayor credibilidad sobre la realidad estudiada.

3.5.1 Documentos Oficiales de Estudio.

La primera técnica de recolección busca recopilar los antecedentes necesarios referidos a las políticas educativas de los establecimientos educacionales. El análisis documental según García (2002) es una forma de investigación técnica, un conjunto de operaciones intelectuales, que presentan por objetivo describir y representar los documentos de forma unida y sistemática, para así facilitar su recuperación. El análisis comprende el procesamiento analítico - sintético, que a su vez, incluye la descripción bibliográfica y general de la fuente, clasificación, traducción y la confección de reseñas, para lo cual se utilizarán los documentos institucionales de cada establecimiento (Proyecto Educativo Institucional, Manual de Convivencia y Reglamento de Evaluación), lo cual da cuenta de la política educativa imperante de cada institución, específicamente los procedimientos regulatorios que guían lo formación del estudiantado.

Castillo (2005) plantea que toda la información registrada, en el soporte que sea, puede ser objeto del análisis documental: un artículo original de una revista científica, una noticia de prensa, un reportaje de revista, una obra musical, un registro sonoro, una imagen de vídeo, una película, una fotografía, una página web. Es por esto que además de los documentos que se encuentran de forma física en los establecimientos, se indaga en las páginas web de cada Colegio

respectivamente, para así comprender si la información entregada al público en general se encuentra actualizada.

3.5.2 Entrevista Semi - Estructurada.

Con el propósito de recoger información sobre la política declarada mediante el discurso de los directivos de los Centro Educativos, se efectuó la aplicación una entrevista semi - estructurada adecuada a la realidad de los establecimientos. En este tipo de entrevista según Venegas (2014), el entrevistador dispone de un guión que recoge los temas que se deben abordar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador, es él quien puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que estime conveniente.

Este tipo de entrevista permite entrecruzar diversos temas, ya que frecuentemente los términos utilizados al igual que el orden cambian durante la aplicación de la misma, surgiendo así nuevas preguntas en relación a lo que explicita el entrevistado. Este elemento, es de suma relevancia, ya que facilita la flexibilidad y el abordaje de otros temas que pueden ser importantes para la investigación.

3.5.3 Cuestionario.

La última técnica de recolección de la información consiste en la aplicación de un cuestionario de dilemas, el cual permite esclarecer las posiciones teóricas que

sostienen los actores educativos en relación a las situaciones que se identificaron como relevantes para la investigación.

Debido a que dentro del objetivo del presente trabajo se encuentra describir y analizar los factores de la cultura y políticas educativas que favorecen la inclusión de estudiantes trans, es que se inclinó por seleccionar una técnica que permitiera comprender las concepciones y creencias implícitas de los actores educativos; directivos y docentes. Para ello se optó por adaptar el cuestionario de dilemas sobre el aprendizaje elaborado por Mauricio López, Gerardo Echeita y Elena Martín en el año 2010. Este instrumento permite consultar a un número relativamente amplio de actores, y recopilar información profunda, que no se encuentra a simple vista. En la formulación de este cuestionario de dilemas, se plantea una situación hipotética contextualizada en donde los sujetos deben involucrarse mediante la adopción de una postura, la cual coincide en mayor manera con su concepción a la problemática planteada. Cabe mencionar, que las posturas se realizan en base a argumentos que las personas suelen pensar, pero pocas veces explicitar.

Según Pozo & Colls (2006), los estudios sobre las concepciones de profesores y alumnos acerca del aprendizaje en diferentes dominios del conocimiento (físico, social, psicológico) se han constituido en un tópico relevante en las investigaciones psicológicas y educativas de la última década. La importancia de ahondar en este ámbito reside en el papel mediador que ejercen las concepciones de los sujetos en el aprendizaje de diversos dominios.

El instrumento, se conforma por nueve dilemas, de los cuales cada uno presenta tres posiciones diferentes que entregarán solución a cada dilema, cada una de estas posiciones contiene teorías implícitas a la base.

3.5.3.1 Dimensiones del Cuestionario.

Para la realización del cuestionario se han seleccionado tres dimensiones y siete sub- dimensiones relevantes para estudiar las concepciones sobre la inclusión educativa de los actores educativos mencionados con anterioridad.

La primera dimensión consiste en las Diferencias Individuales, la cual alude al origen y la posibilidad de modificación que presentan las dificultades de aprendizaje, visión que orienta los tipos de intervención educativa que se proponen para los estudiantes que las presentan.

Tabla número 9: Diferencias Individuales

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
I Diferencias Individuales	Naturaleza de las diferencias	Estática	Situacional	Interaccionista

Tabla 9¹

Dentro de esta dimensión encontramos la sub-dimensión “Naturaleza de las Diferencias”, referida al estudio de las diferencias que particularizan e individualizan a las personas, en base a su diversidad de características, por tanto, toma por objeto de estudio el

Análisis de las diferencias entre los individuos, pero teniendo en cuenta que el punto de partida es un parecido básico, una especie de raíz común que nos identifica como miembros de la misma especie a pesar de, justamente, los diferentes grados de diferenciación que afectan tanto a nuestro físico como a nuestra psique. (Zaro, 2009, pág. 3)

Haciendo un nexo entre las características propias de cada alumno con su entorno que lo rodea. En relación a lo anterior, según Coll y Miras (2001), citado de López & Colls (2010), plantean teorías que abordan la naturaleza de las diferencias en base a tres tipos de concepciones orientadas al análisis e identificación de los factores que influyen en el desarrollo de las personas, en base al origen de las dificultades aprendizaje del alumnado; las posiciones que abordan esta sub dimensión son tres, la primera de ella es la percepción estática, centrada en que las características individuales son inherentes a las personas, relativamente estables y consistentes a través del tiempo, la segunda es la percepción situacional, la cual hace referencia a que las diferencias se producen debido a una interacción entre las características de los alumnos y las de la situación educativa y por último, la tercera es la Percepción Interaccionista, entiende el aprendizaje como producto de la interacción entre individuo y ambiente, centrándose en la

forma en que son entregados los apoyos a cada estudiante en función de sus necesidades educativas especiales.

La segunda dimensión es la respuesta educativa, esta dimensión hace referencia a las concepciones respecto a la gestión, organización y adaptación de los métodos para responder a las necesidades del estudiantado. Según López & Colls (2010) de los núcleos centrales de esta dimensión son las distintas visiones acerca de la colaboración profesional, estas fluctúan desde una visión individualista, centrada en las aulas aisladas, hasta la colaborativa, orientada a la coordinación en la resolución de problemas.

Tabla número 10: Respuesta Educativa

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
II Respuesta Educativa	Cultura Profesional	Burocrática	Seudo Colaborativa	Adhocrática
	Responsabilida d de los Apoyos	Especialización, Delegación	Complementariedad	Interdependenci a

Tabla 10¹

Respecto a la primera sub dimensión cultura profesional, ésta hace referencia a las concepciones que presentan docentes y directivos respecto al trabajo colaborativo entre profesionales, así como a la creación de un ambiente propicio para el desarrollo de una cultura que logre dar respuesta a la inclusión educativa, Hargreaver (1994) citado por López & Colls (2010), comprende esta sub-dimensión como la enseñanza de supuestos, cuerpos de conocimientos y creencias compartidas/vigentes, así como las formas de relación y articulación en el contexto organizativo y laboral de los centros.

Dentro de la cultura profesional, podemos encontrar tres posiciones, la primera denominada burocrática, relacionada al trabajo interdisciplinario que se desarrolla en las instituciones, la cual se lleva a cabo de manera independiente, por lo que no se comparten los conocimientos ni se resuelven los problemas de forma colaborativa, es decir, desde esta perspectiva cobran valor ideas como la independencia o el tiempo de trabajo individual, según Gimeno y Pérez (1996) señalan que tal postura se caracteriza por las situaciones en que los docentes actúan aislados del resto de sus compañeros, también, por procesos compartidos reducidos y por el poco diálogo reflexivo entre colegas respecto de su práctica, según el autor este individualismo se puede justificar por la autonomía personal y la utilización estratégica de los profesores para escapar de las demandas burocráticas de la administración.

Respecto a la segunda posición, denominada pseudo colaborativa, apunta hacia una colaboración limitada al ámbito de grupos cerrados dentro del centro escolar, los que muestran una reducida permeabilidad, permanencia en el tiempo y un

carácter político de lucha de poder, se caracteriza por la fragmentación de los docentes en subgrupos que como plantea Hargreaves en el año 1994 citado por López & Colls (2010) pueden llegar a trabajar incluso de manera competitiva, según el autor este tipo de cultura surge desde dilemas que pueden existir en un establecimiento educacional, tales como la división del currículo en áreas diferentes, la reorganización de un centro, la poca coordinación entre el equipo de proyecto de integración (PIE) con los demás docentes de la escuela o la existencia de un equipo multidisciplinario que actué en solitario, dichas situaciones pudiesen causar división y la creación de subgrupos que presenten propósitos comunes, esta creación podría impedir el trabajo colectivo en el centro educativo.

Por último, se encuentra la posición adhocrática en la cual operan los principios del apoyo moral, el aumento de la eficiencia y la eficacia, la certeza situada y la capacidad de reflexión, este tipo de cultura se basa en la colaboración y la coordinación orientada a la resolución de problemas. Según Hargreavers 1994, citado por López & Colls (2010) este tipo de cultura es necesaria y primordial a desarrollar en los centros educativos y representa una finalidad para la formación inicial y permanente del profesorado, ya que está basada en las relaciones espontáneas entre los profesores, y que significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación y reflexión.

La segunda sub-dimensión; responsabilidad de los apoyos, según Echeita (2006), citado por López & Colls (2010), hace referencia a tres principios (especialización, delegación y complementariedad), centrados en el método con que se abordan y satisfacen las necesidades de apoyo que puedan surgir en estudiantes,

enfocándose en las concepciones que los docentes y directivos presentan frente los apoyos que se entregan a los estudiantes

Por una parte, la posición de especialización aborda los procesos educativos desde una perspectiva tradicional, en la cual se presenta la idea de que los apoyos para los alumnos que presentan necesidades son una responsabilidad exclusiva de profesionales especialmente cualificados que debieran poseer una preparación especializada para el seguimiento de sus aprendizajes

A la vez, la posición de complementariedad señala que ambos tipos de profesionales los especialistas y los profesores de aula trabajan en conjunto, delimitando ámbitos de aprendizaje o desarrollo para cada cual, según su especialidad, en este sentido el profesor de apoyo se debe coordinar con el tutor para abordar temas que guarden relación con la integración social de los alumnos.

Por último, la posición de interdependencia asume que la entrega de apoyos es una “responsabilidad compartida de todos los docentes hacia todos los alumnos” (López, et al., 2010, pág. 12), donde se visualiza la capacidad de los centros educativos para organizarse de manera colectiva para dar respuestas atingentes desde los aportes de distintos profesionales.

La tercera dimensión a analizar es la de ideología y valores, se refiere a la puesta en acción y explicitación de determinados valores educativos y sociales. En este sentido, Ainscow, Booth & Dyson (2006) citado por López & Colls (2010) afirman que el desarrollo de prácticas inclusivas, que encarnan un conjunto distintivo de valores, no puede ser un ejercicio meramente técnico.

Tabla número 11: Ideología y Valores.

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1 Segregacionista	Teoría 2 Integracionista	Teoría 3 Inclusiva
III Ideología y Valores.	Ideología Educativa	Liberal	Igualitarista	Pluralista
	Nivel de Equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso	Igualdad de resultados
	Valores Declarados	Individualismo	Solidaridad	Justicia
	Actitud hacia la mejora escolar	Status Quo	Conformismo	Optimismo

Tabla 11¹⁷

¹⁷ López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos*.

La primera sub dimensión; “Ideología Educativa”, Marchesi & Martín (1998) citado por López & Colls (2010), hace referencia a tres tipos de ideologías (liberal, igualitaria y pluralista), las cuales apuntan a las decisiones responsables que se toman al interior de un establecimiento en base a las necesidades de apoyo que deba atender, por medio del trabajo colaborativo entre los diversos funcionarios y profesionales de la institución, quienes intercambian sus percepciones y creencias, con el fin de disminuir las barreras que dificultan la fluida participación estudiantil.

La posición denominada ideología liberal, se apoya en los principios de competencia entre centros, la información a los padres sobre la eficacia de éstos basada en el rendimiento académico, y la libre elección del centro por parte de los padres. Por otro lado, la ideología igualitarista se fundamenta en el principio de la equidad y se basa en que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos.

Finalmente, la ideología pluralista busca responder equilibradamente a la calidad, equidad, eficacia y libertad, ya que comparte la convicción de que la educación es un servicio público que debe asegurarse a todos.

La segunda sub dimensión a analizar es la “Nivel de Equidad”, la cual apunta a la forma en cómo son asignados los apoyos, considerando la necesidad y pertinencia para su aplicación. Dentro de ella podemos visualizar tres posiciones, la primera de ella corresponde a la denominada igualdad de oportunidades, referida a entregar iguales oportunidades a todo el alumnado, las cuales serían

aprovechadas según la capacidad, motivación y esfuerzo individual de cada uno, la segunda posición corresponde a la igualdad de acceso, la cual hace relación con las posibilidades que tiene una persona independiente de sus características personales y sociales, de lograr escolarizarse en un determinado nivel educativo, por último nos encontramos con la posición de igualdad de resultados, la cual busca conseguir rendimientos que no estén determinados por factores sociales o culturales.

Por otra parte, se encuentra la sub dimensión de valores declarados, Etxebarria (2003) citado por López & Colls (2010) propone tres posiciones que el centro educativo puede adoptar para promover sus valores; individualismo, solidaridad y justicia. Esta sub dimensión está orientada a visualizar bajo qué valores se fundamenta la educación que docentes y directivos pretende promover, ya que son estos valores, los que determinan o no el carácter inclusivo de un establecimiento educativo.

Respecto a la primera postura denominada individualismo, hace referencia a la prioridad de oportunidades que se ofrecen a los estudiantes, para que, en virtud de su capacidad, iniciativa y esfuerzo, puedan avanzar en su desarrollo personal y escolar, es decir se avala la competitividad entre los estudiantes por sobre el trabajo en equipo. Por otra parte, la postura de solidaridad asume formas de actitudes paternalistas, lo cual presta relación específicamente con la capacidad de las personas para salir de sí mismas, reconocer y actuar en beneficio de la promoción de los derechos de los demás. Este valor se relacionaría con el de justicia social en tanto involucraría dar a quien menos tiene. Por último, la postura

de justicia aspira a una educación de calidad para todos fundamentándose en que una educación justa, implica que “todos los estudiantes, en su paso por la escuela, adquieran aquellos aprendizajes considerados esenciales para poder desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad” (Escudero, Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación , 2006, pág. 27), existiendo un compromiso por formar educandos que se desenvuelvan de forma respetuosa y participativa en cualquier contexto.

Por último, se encuentra la sub dimensión de “Actitud hacia la mejora”, referida a la modificabilidad que se realicen al interior de un establecimiento, a lo cual Ainscow & Colls (1994), citado por López (2010), proponen tres tipos de posiciones la primera se denomina , status quo, esta consiste en centralizar el problema en los alumnos y negarse a la transformación del Centro, esto guarda relación con el paradigma integracionista, en donde el estudiante debía adaptarse al contexto y no el contexto modificarse a las características de los estudiante, la segunda posición guarda relación con el conformismo, el cual consiste en una visión de pocas expectativas hacia los estudiantes más vulnerables puesto que nunca serán capaces de lograr mayores objetivos, por lo que las exigencias son mínimas, por último, se encuentra la postura de optimismo, la cual hace referencia a la búsqueda de nuevas respuestas docentes que puedan estimular la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, influyendo directamente en esta dimensión la disposición que tengan los agentes educativos para generar las mejoras.

3.5.3.2 Fases de Validación del Cuestionario

Para asegurar la validez del cuestionario, se realizaron dos fases previas a la aplicación en los establecimientos educacionales.

Fase 1: Con el fin de determinar si el instrumento creado indagaba las concepciones implícitas de forma adecuada, se midió el contenido a través de la valoración de un juicio de expertos, quienes juzgaron y efectuaron sugerencias para realizar modificaciones antes de la puesta en práctica. En función del objetivo de la presente investigación se han seleccionado tres docentes universitarios, con formación metodológica, pedagógica y especialista en el ámbito “trans”, cabe mencionar, que los ítems se modificaron según las sugerencias de los expertos.

Fase 2: Para comprobar la claridad de la redacción del instrumento, se realizó una prueba piloto, en donde se administró el cuestionario a un grupo de personas con características similares a los individuos que componen la muestra. Para efectos de esta prueba, se utilizó un orden aleatorio de las preguntas, así como de las respuestas con el fin de no inducir a una opción de respuesta específica. Posterior a esto se realizaron las modificaciones que fueron objeto de sugerencias.

A continuación, se presenta el orden aleatorio tanto de preguntas como de teorías implícitas del cuestionario final:

Tabla número 12: Orden Cuestionario

Sub- dimensiones básicas	Pregunta	Teoría	Teoría	Teoría
Naturaleza de las diferencias	4	Estática	Situacional	Interaccionista
Cultura Profesional	3	Burocrática	Pseudo-colaborativa	Adhocrática
Responsabilidad de los apoyos	2	Especialización/ Delegación	Complementariedad	Interdependencia
Ideología Educativa	1	Liberal	Igualitaria	Pluralista
Nivel de Equidad	7	Igualdad de Oportunidades	Igualdad de Acceso	Igualdad de Resultados
Valores Declarados	6	Justicia	Solidaridad	Individualismo

Actitud hacia la mejora	5	Status quo	Conformismo	Optimismo
-------------------------	---	------------	-------------	-----------

Tabla 12¹⁸

A continuación, se presenta cuáles fueron los documentos analizados, los participantes en cada cuestionario y entrevista realizada en las instituciones escolares:

Tabla número 13: Síntesis de análisis.

DOCUMENTOS	CUESTIONARIOS	ENTREVISTA
Proyecto Educativo Institucional	Directivos	Directora
Reglamento de evaluación	Docentes	
Reglamento de convivencia escolar		

Tabla 13¹⁹

¹⁸ Orden de cuestionario, concepciones implícitas.

¹⁹ Resumen información "Robles"

3.6 Objetivos y Acciones de Investigación

Por último, se da cuenta de las acciones realizadas para dar respuesta al estudio y al objetivo general “determinar los factores provenientes de la cultura y política educativa que favorecen la inclusión de estudiantes trans en el colegio especial "Los Fresnos" y colegio regular "Robles" de la Región de Valparaíso”, para esto, a continuación, se sintetizan las acciones por objetivo específico.

Tabla número 14: Acciones realizadas

Objetivo	Pasos a seguir
Identificar las concepciones de actores educativos respecto de la inclusión de alumnos trans.	<ul style="list-style-type: none">- Primer acercamiento con las directoras de ambos establecimientos con el objeto de dar a conocer el tipo de investigación que se quería desarrollar y solicitar su colaboración y autorización para la aplicación de los instrumentos diseñados.- Entrevista con directoras de ambos establecimientos educativos, con el fin de visualizar como se llevó a cabo el proceso de inclusión de sus alumnos trans, lograr identificar qué

	<p>factores se visualizaron como barreras y cuales se consideran como facilitadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista con una docente de aula del establecimiento de educación especial “Los Fresnos” que fue la encargada de llevar a la práctica el proceso de inclusión de una alumna trans, con el objetivo de identificar qué factores de la cultura incidieron en dicho proceso. - Entrega a los directivos y profesores de los cuestionarios de dilemas. <p>Recogida de los cuestionarios ya respondidos.</p>
<p>Comprender la política educativa declarada por ambas instituciones respecto de la inclusión de estudiantes trans.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista con las directoras de ambos establecimientos educacionales con la finalidad de solicitar los documentos oficiales del colegio en los cuales está definida la política institucional.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de documentos: cuerpo de unidades seleccionadas. - Entrevista semi- estructurada a directoras de ambos establecimientos educacionales con el objeto de obtener información más precisa respecto de la política educativa que desarrolla al interior del colegio.
<p>Analizar los facilitadores provenientes de la cultura y políticas educativas para la inclusión educativa de alumnos trans en la Colegio Especial “Los Fresnos” y Colegio Regular “Robles”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los datos recogidos: Análisis de contenido (documentos oficiales y entrevista al rector). Análisis inferencial de los cuestionarios. - Triangulación de las distintas fuentes de la información: documentos, cuestionarios y entrevista.

Tabla 14²⁰

²⁰ **Resumen acciones para abordar el objetivo.**

3.7 Técnicas de Análisis de la Información

Luego de la aplicación de los instrumentos de recolección de información, se vuelve relevante analizar la información entregada por dichos instrumentos, la cual guarda directa relación con los objetivos establecidos para la presente investigación. La totalidad de los datos recogidos mediante la revisión de documentos, la aplicación de entrevistas y cuestionarios, fueron ordenados y sintetizados para la realización del proceso de análisis. Con el propósito de comprender la información recopilada a través de ellos, se hace necesario realizar una “construcción categorial”, la cual es considerada, según Cabero & Loscertales (2002) como una técnica tradicional para la decodificación de mensajes ocultos en diversos documentos, asumiendo a su vez, como principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias tanto de personas como de las instituciones que los realizan.

Es por lo anteriormente descrito que esta técnica, de construcción categorial nos permite comprender los contenidos pertenecientes a la política declarada de cada una de las instituciones, otorgándole una estructura al conjunto de declaraciones extraídas desde los documentos institucionales y entrevistas con directivos, organizando la información de tal manera que permitiera identificar barreras y facilitadores según aspectos específicos correspondiente a la política del centro.

3.7.1 Análisis de Contenido.

Para la realización del análisis de las técnicas de recolección de información, la revisión de documentos y la entrevista, cuyos objetivos se centran en comprender las políticas declaradas por la institución respecto a la inclusión educativa de alumnos trans, se utilizó la técnica del análisis de contenido, ya que permite investigar sobre la naturaleza del discurso. Esta técnica, figura como preparatoria para la investigación, ya que permite ahondar en la temática a investigar. Por tanto, se considera como análisis de contenidos según Baladin (1996), como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (Martínez, 2000, pág. 98)

Es por esto, que cuando se hace referencia al análisis de contenido, no se piensa sólo en la recepción comprensiva de un mensaje, sino más bien, en la crítica desde la investigación científica y en la aplicación sistemática de procedimientos metódicos.

Por tanto, se llevó a cabo un análisis específico, en el cual se realizaron categorizaciones en función de los enunciados pertenecientes a los documentos institucionales, las cuales se fueron distribuyendo en barreras y facilitadores para la inclusión educativa de alumnos trans.

3.7.2 Análisis de los Cuestionarios.

Para el análisis de la información recopilada en los cuestionarios, referente a las concepciones implícitas de los directivos y profesores acerca de la inclusión educativa de alumnos trans, se utilizó un análisis inferencial, el cual según Cisterna (2005) consiste en que el investigador deduce e infiere la información, para luego sistematizarla y darle una organización para finalmente realizar la triangulación. La actividad inferencial consiste en realizar conclusiones ascendentes, en donde se agrupan las respuestas obtenidas según las tendencias hacia las teorías implícitas bajo cada alternativa. Para la realización de este proceso, se deben realizar tres pasos, primero se cruzan los resultados obtenidos a partir de las respuestas dadas por los sujetos a las preguntas, por cada subcategoría, lo que da origen a las conclusiones de primer nivel, luego, se cruzan dichas conclusiones de primer nivel, agrupándolas por su pertenencia a una determinada categoría, y con ello se generan las conclusiones de segundo nivel, que en rigor corresponden a las conclusiones categoriales, finalmente, se derivan las conclusiones de tercer nivel, realizadas a partir del cruce de las conclusiones categoriales y que estarían expresando los resultados a “las preguntas que desde el estamento surgen a las interrogantes centrales que guían la investigación” (Cisterna, 2005, pág. 68)

3.7.3 Triangulación.

En la investigación cualitativa es común que se utilice más de un instrumento para recoger la información, cuando esto ocurre es necesario integrar los datos obtenidos en la totalidad de los mismo. Para efectos de la presente investigación se realizó una triangulación interestamental, la cual según Cisterna (2005) consiste en la relación de la información recogida entre cada instrumento utilizado, cuando se ha realizado esta integración de la totalidad de la información, es posible sostener que se cuenta con un cuerpo coherente, que refleja de modo orgánico aquello que denominamos resultado de investigación.

Por tanto, se entiende que para darle validez al proceso investigativo, es relevante incorporar diversas técnicas de recogida de información, la cual sea analizada y contrastada con los diversos datos recopilados desde la política declarada y las concepciones implícitas perteneciente a cada institución, triangulación puede significar la combinación de diversos métodos cualitativos, sin embargo, también considera la combinación de métodos tanto cualitativos como cuantitativos, cabe señalar que a triangulación es “visualizada también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetibilidad de una observación” (Gómez, 2005, pág. 4).

Una vez analizados todos los instrumentos, se procedió a realizar una triangulación desde los diversos instrumentos aplicados; análisis de contenido de la política oficial declarada (Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de

Evaluación y Normas de convivencia), la entrevista a las directoras de ambos establecimientos educativos y el resultado de los cuestionarios a los actores educativos (Directivos y docentes) de tal forma de enriquecer la comprensión de ambas realidades.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Hallazgos

Con la finalidad de dar conocer la valoración que entrega el colegio "Los Fresnos" como el colegio "Robles" a la diversidad de sus estudiantes y sus posiciones frente a los requerimientos de una escuela inclusiva, principalmente de la inclusión de estudiantes trans, se presentan a continuación los hallazgos de esta investigación, en función de dos elementos principalmente. En primer lugar, la política declarada de cada colegio la cual para esta investigación está dada por el análisis del Proyecto Educativo Institucional, el Reglamento de Evaluación y el Reglamento de Convivencia Escolar de cada colegio y una entrevista semi - estructurada realizada a la directora de cada institución educativa. Esta información desde ahora: "documentos", se informa en función de los facilitadores y barreras hacia una escuela inclusiva.

En segundo lugar, se presentan los hallazgos en función del cuestionario de dilemas, aplicado a directivos y docentes. Esta información se hace en función de las tres dimensiones definidas; las diferencias individuales, la respuesta educativa e ideología y valores, relacionando las respuestas directamente con la teoría definida para el estudio; teoría segregacionista, teoría integracionista y teoría inclusiva.

4.1.1 Documentos

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el análisis de contenido realizado para todos y cada uno de los documentos seleccionados: Proyecto Educativo Institucional, Reglamento de evaluación y Reglamento de Convivencia Escolar. Los documentos seleccionados representan la política declarada de atención a la diversidad del colegio. Esta política declarada será luego contrastada con las concepciones de los actores educativos en función de los dilemas que surgen frente al establecimiento de una educación inclusiva y la inclusión de estudiantes trans.

Cada uno de los “documentos” seleccionados serán analizados en función de las barreras y facilitadores presentes hacia una escuela inclusiva y la inclusión de estudiantes trans.

4.1.1.1 Proyecto Educativo Institucional Colegio “Los Fresnos”

A continuación se analizará el Proyecto Educativo Institucional del colegio “Los Fresnos”, para esto se presenta una tabla que permite visualizar facilitadores y barreras detectadas.

Tabla número 15: PEI Los Fresnos

Facilitadores	Barreras
<p>Rol del establecimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar la inclusión social y proyectos de vida. - Formar personas autodeterminadas, honestas, activas y felices. - Formar personas íntegras, que sean parte activa de la sociedad. - Formar estudiantes que establezcan vínculos sociales. 	
<p>Rol de los/las directivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contactar y coordinar las redes de apoyo que permitirán mejorar el servicio educativo. 	
<p>Visión del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principal agente causal de su propia vida. 	<p>Ausencia del rol y responsabilidades de los/as alumnos.</p>
<p>Consideración de sexualidad y género.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeto de la sexualidad humana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultivar atributos naturales como hombre y como mujer. - Ausencia de consideración del género.

Participación social. - Promover la participación social a través del desarrollo de la expresión corporal.	
Orientación curricular. - Contenidos curriculares orientados al ser, hacer y saber hacer.	
Consideración de valores. - Comunidad centrada en el respeto, solidaridad y cordialidad.	

Tabla 15²¹

Luego de evidenciar barreras y facilitadores se da paso a la discusión de dichos elementos y cómo estos acercan al establecimiento hacia los principios de una escuela inclusiva.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es el instrumento que orienta todos los procesos que ocurren en un establecimiento educacional, clarifica a los actores las metas de mejoramiento, da sentido y racionalidad a la gestión para el mediano o largo plazo, permite la toma de decisiones pedagógicas y curriculares, articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los alumnos, en resumen, ordena las grandes tareas en torno a objetivos compartidos (Villaroel, 2002, pág. 4)

²¹ **Análisis PEI Los Fresnos.**

En este sentido el PEI del establecimiento de educación especial "Los Fresnos" muestra diversas metas que quiere lograr en sus alumnos a través de un currículo orientado al ser, hacer y saber hacer. Dentro de estas metas se logran visualizar diversos facilitadores a la inclusión de sus estudiante, de los cuales se destaca uno de sus roles, definido en la formación de personas íntegras, que sean parte activa de la sociedad y que construyan proyectos de vida, UNESCO (2009) plantea que la exclusión social guarda directa relación con la falta de un proyecto de vida y la ausencia de la participación en la sociedad en conjunto con acceso a sistemas de bienestar. Bajo esta mirada, que el establecimiento se establezca como meta que sus estudiantes sean parte activa de la sociedad y que planifiquen su vida, permite potenciar la inclusión social y la disminución de barreras que obstaculicen el desarrollo íntegro y pleno. También, optimiza su independencia en tanto propicia que sean ellos los principales agentes causales de su propia vida, decidiendo los objetivos que quieren alcanzar durante el transcurso de su ciclo vital, así como los medios para llegar a ellos.

Asimismo se visualiza como facilitador a la inclusión de sus estudiantes, es el establecer como rol del establecimiento el formar estudiantes que logren establecer vínculos sociales y que se propicie la participación social mediante la expresión corporal, según lo planteado por Booth y Ainscow (2000), las políticas educativas que genere una institución deben fomentar la participación de sus alumnos desde el momento de ingresar a la misma. Bajo esta misma línea Echeita & Sandoval (2002) explicitan que una variable crítica a analizar en relación a las concepciones implícitas en la educación es la responsabilidad de los apoyos

centrados en cómo el colegio se organiza para beneficiar la participación de su estudiantado. Ambos autores proponen que es el establecimiento el que debe encargarse de asegurar la participación y la vinculación entre sus estudiantes, si un alumno logra establecer relaciones sociales con sus entornos más cercanos podrá nutrirse de mayores interacciones y oportunidades de participación que aumenten la sensación de pertenencia.

Además, otro facilitador a la inclusión de los estudiantes es el rol que desempeñan los directivos al contactar y coordinar las redes de apoyo que permitan mejorar el servicio educativo. Lo mencionado, permite visualizar la relevancia que le otorga el establecimiento a favorecer la calidad de vida de sus estudiantes al interior del centro educativo y de gestionar los apoyos necesarios para que todos se sientan partícipe del centro.

También se considera como facilitador a la inclusión, específicamente de estudiantes trans, el respeto de la sexualidad humana que explicita el establecimiento educativo mediante el PEI, ya que, según MOVILH (2010) , uno de los principales factores de exclusión es la invisibilización y ausencia de consideración de la sexualidad humana y sus diversas formas de vivirlas, lo que contribuye a facilitar contextos apropiados para el bullying. En este sentido que el colegio respete la sexualidad de cada uno de sus alumnos, facilita el vivir el género con el que se sienten identificados, este respeto implica el realizar las adecuaciones pertinentes para que cada estudiante se sienta partícipe de la comunidad, considerando la diversidad como un elemento enriquecedor.

El establecimiento se declara como una comunidad centrada en el respeto, solidaridad y cordialidad, elemento considerado un facilitador a la inclusión educativa, según la UNESCO (2015), la visibilización de las diferencias en las aulas y el respeto hacia las mismas es un principio básico para la no discriminación. De igual forma Ainscow & Echeita (2011) plantean que los sistemas educativos deben promover de forma óptima la creación de una cultura de aceptación y respeto a las diferencias individuales que caracterizan a toda persona, para esto deben implementar modalidades educativas que atiendan a la diversidad de forma integral y considerando las características particulares de cada alumno. El considerar entonces el respeto y cordialidad para la formación de sus alumnos, promueve la valoración de las diferencias como un elemento enriquecedor de la comunidad, también, permite desarrollar e implementar las adecuaciones necesarias para que cada alumno se sienta partícipe y considerado con sus particularidades personales.

Bajo el análisis del PEI del establecimiento Los Fresnos, se logran identificar también posibles barreras que podrían influir en la participación de la comunidad educativa. En primera instancia se considera como barrera la ausencia de una descripción que aluda a las responsabilidades y roles del alumnado al interior de la escuela, la responsabilidad de la institución educativa, según señala Corti (2000) "se basa en la construcción de un nosotros centrado en el reconocimiento de la diferencia o igualdad más que pensado desde la diversidad" (p 90). Elemento que enfatiza la necesidad de establecer de forma clara y concisa el perfil y visión de alumno que se proyecta a raíz del Proyecto Educativo Institucional, el cual logre

identificar a la comunidad consiguiendo una implicancia con el proceso de aprendizaje que va desarrollando el estudiantado, quien merece a la vez sentirse individualizado y valorado en base a sus propias características que lo hacen único y diferencia de los demás compañeros de un nivel u otro.

Por otra parte, dentro del PEI del establecimiento también se destaca como barrera el referir el cultivo de atributos naturales como hombre y mujer, esta referencia alude a una concepción dualista respecto a lo que se tome en cuenta como natural, evidenciando desde la política educativa una tensión respecto de su postura frente a la presente temática, teniendo en cuenta la existencia de población Trans al interior del establecimiento. Esta tensión podría generar una incongruencia con el trabajo que se pretende lograr para apoyar el desarrollo de la identidad de género en los estudiantes que integran la comunidad educativa. Uno de los grandes riesgos que presenta esta barrera, es que al considerar al género desde los “atributos naturales”, se percibe una concepción heteronormada, arraigada fuertemente en la sociedad, según Flores, Díaz & Rigo (2016) bajo esta visión la heterosexualidad es percibida como un estado natural y se le proyecta como un logro ideal o moral, considerando elementos como la identidad e intereses desde un estándar de persona.

Continuando con la descripción de las barreras a la inclusión educativa, se debe tener presente es la ausencia de una consideración del género, ya que sólo se alude a la importancia de la sexualidad humana, sin embargo, no explicita la relevancia del género en sus alumnos. Según MOVILH (2010), en Chile se reciben

cada año como promedio 55 denuncias de discriminación basadas en la orientación sexual y en la identidad de género. Bajo este aspecto, es de suma relevancia para la inclusión que la política declarada del establecimiento se refiera al género en sus alumnos, para así evitar que el respeto a la identidad de género manifestado pase sólo por los actores educativos que ahora dirigen la institución o forman parte de ella.

4.1.1.2 Reglamento Convivencia Escolar Colegio “Los Fresnos”

A continuación se analizará el Reglamento de convivencia Escolar del colegio “Los Fresnos”, para esto se esquematizan por medio de una tabla facilitadores y barreras visualizados.

Tabla número 16: Reglamento de convivencia Los Fresnos

Facilitadores	Barreras
<p>Convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera la convivencia escolar como eje fundamental para la formación de personas. - Plan de convivencia escolar enfocado en la anticipación a los conflictos. - Desarrollo del concepto "conflicto" y su proceso de resolución pacífica, valorando el diálogo y la mediación para la resolución de problemas. - Antepone soluciones creativas y 	<ul style="list-style-type: none"> - No se especifica qué sucede cuando no resulta la resolución de conflictos a través de las tres estrategias consideradas. - El deporte es visto como práctica de prevención de conflictos. No hace alusión a cómo las prácticas de éste constituyen un valor hacia la prevención de los conflictos.

<p>democráticas, ante sanciones del modelo punitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Define tres estrategias: reparación, reconciliación y resolución. - Se definen los tipos de faltas (leve, de mediana gravedad y graves) y se explicitan las sanciones a aplicar según corresponda. - Se implementa un plan de gestión para la buena convivencia. 	
<p>Enfoque curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enfoque curricular funcional y ecológico. 	
<p>Consideración de la familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera derechos y deberes de la familia y su participación dentro de la escuela. 	
<p>Rol del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El Colegio se plantea el desafío de formar estudiantes con la capacidad de respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en el ámbito escolar, familiar y social, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo y la comunicación como herramientas permanentes de humanización y capacidad de superación de diferencias. 	

<p>Redes de apoyo.</p> <p>- El colegio dentro de su relación con la comunidad, se visualizan diferentes redes de apoyo como, la oficina de la discapacidad de la municipalidad de Viña del Mar, Carabineros de Chile, la Armada de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, entre otras.</p>	
<p>Derechos y deberes.</p> <p>- Aparecen explícitamente los derechos, deberes y funciones de los directivos docentes, docentes, asistentes de educación (monitores, asistentes técnicos de la educación, secretarias, auxiliares de aseo), estudiantes y apoderados.</p>	

Tabla 16²²

El reglamento de convivencia escolar es un componente del reglamento interno que todo establecimiento educacional debe tener. Los establecimientos subvencionados están legalmente obligados a contar con un reglamento interno que contenga el de convivencia, cuyo objetivo es otorgar un marco regulatorio a los problemas de convivencia en la comunidad educativa. Sirve para orientar el comportamiento de los diversos actores que conforman la comunidad, a través

²² **Análisis manual de convivencia Los Fresnos.**

de normas, estableciendo criterios y procedimientos formativos para abordar los conflictos y las situaciones de violencia. Para esto, define sanciones y medidas reparatorias proporcionales y ajustadas a derecho, susceptibles de aplicar. (MINEDUC, s/f, pág. 4)

Para establecer un clima óptimo para el aprendizaje y participación, es relevante consolidar un manual que integre normas y procedimientos que garanticen un ambiente de respeto al interior del establecimiento, el cual contemple la integridad de alumnos, profesores, directivos, funcionarios, apoderados y familia, ya que “Las escuelas con una orientación inclusiva constituyen una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. Educar en y para la diversidad permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad” (Marchesi et al., 2014. pág. 9). Es así como el colegio “Los Fresnos”, por medio de un plan de gestión estratégica considera la convivencia escolar como eje fundamental para la formación de estudiantes con la capacidad de respetar y a la vez anticiparse a la ocurrencia de conflictos o contar con mecanismos para resolver problemáticas al interior de la comunidad educativa.

Como otro facilitador, se encuentra el enfoque funcional y ecológico con el que

trabaja el establecimiento, haciendo referencia al interés de la institución por establecer un ambiente de aprendizaje que considere las diversas áreas de desarrollo del alumnado, con el fin de optimizar su participación con el entorno, por tanto, se considera como un facilitador para la inclusión educativa, la visión que presenta la institución respecto a su quehacer pedagógico, ya que por medio de un plan de trabajo atingente al contexto busca preparar al alumnado para enfrentar la vida adulta de forma funcional.

Respecto a la convivencia que promueve la escuela, se considera un facilitador los procesos de resolución pacífica de conflictos, debido a que se fomentan alternativas de diálogo como forma de mediación entre los actores de la comunidad educativa, destacando la formación valórica de los estudiantes basada en el respeto de la diversidad, elemento fundamental para un ambiente de desarrollo integral que considere las relaciones sociales con el entorno. De igual manera, se debe tener presente que "la cultura escolar tiene un alto potencial no sólo para la transmisión de conocimientos, sino para la formación ciudadana y para la construcción de una cultura democrática que parta del reconocimiento y el respeto de las diferencias" (Suárez, 2007, pág. 9). Es así que se promueve la valoración de las diferencias entre los alumnos, privilegiando espacios de discusión centrada en el respeto por la diversidad existente al interior de la institución, valorizando los conflictos como una instancia de reflexión, lo cual optimizaría las relaciones de convivencia entre los integrantes de la comunidad, generando un clima propicio para la enseñanza y aprendizaje.

Dentro de otros elementos que se visualizan como facilitador para la inclusión educativa de los alumnos, es que se proponen soluciones creativas y democráticas, ante sanciones correspondientes al modelo punitivo, ya que se privilegia la retroalimentación y el diálogo en vez del castigo. De igual manera, se aborda la convivencia y el clima escolar tanto desde un enfoque preventivo como desde un enfoque de resolución directa de los posibles problemas que puedan surgir, para lo cual se proponen tres etapas para enfrentar las diversas dificultades, las cuales son reparación, reconciliación y resolución, en consecuencia, el establecimiento propone y define los tipos de faltas (leve, de mediana gravedad y graves) explicitando las sanciones a aplicar según corresponda, los presentes elementos son considerados como facilitadores para la inclusión educativa de los alumnos, debido a que se expone de forma clara los lineamientos de la institución para abordar la resolución de conflictos, permitiendo tener un conocimiento de los procedimientos para fortalecer las relaciones sociales al interior de la comunidad

Por otra parte cabe destacar como facilitador, la consideración de los derechos y deberes de la familia, con el fin de propiciar su participación al interior de la institución, siendo los apoderados quienes cumplen un rol primordial en el proceso de formación de los estudiantes, siendo un factor relevante, ya que como institución, cumple la responsabilidad social frente a la realidad de los alumnos, incluyendo a las familias como un apoyo activo, encargándose de “generar

espacios formativos y de diálogo, en reuniones de apoderados para abordar diversas temáticas, respetando la confidencialidad y privacidad" (MINEDUC, 2017, pág. 32), es así como la institución educativa plantea el desafío de formar estudiantes con la capacidad de respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en el ámbito escolar, familiar y social, con sus profesores, padres y pares, reconociendo el diálogo y la comunicación como herramientas permanentes de humanización y capacidad de superación de diferencias.

Como facilitador para la inclusión educativa, el presente manual de convivencia considera y explicita los diversos derechos, deberes y funciones de los directivos, docentes, asistentes de educación (monitores, asistentes técnicos de la educación, secretaria auxiliares de aseo), estudiantes y apoderados, facilitando la comprensión de los quehaceres académicos para alcanzar un perfil de escuela inclusiva, la cual permita orientar el desempeño de los integrantes de la comunidad educativa de forma participativa.

Como último facilitador correspondiente al presente documento, se encuentra el hecho de que el establecimiento busque diversas alternativas para realizar un relación con la comunidad, visualizándose diferentes redes de apoyo como, la oficina de la discapacidad de la municipalidad de Viña del Mar, Carabineros de Chile, la Armada de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, entre otras, lo cual apunta a la responsabilidad de la escuela, quien busca atender las necesidades de apoyo mediante el apoyo de diversas instituciones, las cuales

complementan el proceso de formación del estudiantado.

Por otra parte, respecto a las barreras pertenecientes al reglamento de convivencia escolar, para la inclusión educativa de sus alumnos, cabe señalar, que no se especifica cómo se aborda la resolución de conflictos cuando esta requiere de un mayor desarrollo, más allá de las tres estrategias consideradas para su aplicación (reparación, reconciliación y resolución), lo cual se vuelve relevante para abordar de forma eficaz y estratégica la resolución pacífica de conflictos, ya que si no se encuentra una solución viable, estas problemáticas socioeducativas pueden desencadenar un tipo de violencia más explícita catalogada como bullying,

Por otra parte, se considera barrera para la inclusión educativa, que el deporte es visto como una práctica de prevención de conflictos, sin aludir a cómo este influye en la convivencia escolar, careciendo de significado para su realización, siendo primordial que cada acción pedagógica presente una intencionalidad y objetivo específico para el logro de resultados.

4.1.1.3 Reglamento de Evaluación “Los Fresnos”

La siguiente tabla expone tanto los facilitadores como las barreras visualizadas a partir del Reglamento de Evaluación del colegio “Los Fresnos”. La información esquematizada permitirá dar paso al análisis de dichos elementos y cómo estos responden o no a los principios de la escuela inclusiva

Tabla número 17: Reglamento evaluación Los Fresnos.

Facilitadores	Barreras
<p>Rol de la evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control y registro sistemático del logro de objetivos. 	
<p>Tipo de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evaluación diagnóstica al inicio del primer semestre. - Evaluación formativa, valoración de aprendizaje en base a conceptos: L (Logrado) - OD (Objetivo en Desarrollo) NL (No logrado). 	
<p>Promoción.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El consejo de Profesores del Colegio, determinará la promoción de niveles. - Se realiza un estudio de caso en el que se reflexione respecto a criterios de edad, logros y características personales, realizándose el traslado en el momento del año que amerite. - Los estudiantes que presenten desventajas respecto a las exigencias del curso en, podrán optar a un estudio de caso para proponer su 	

<p>traslado a un curso que se adecue a sus características.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos del nivel laboral, serán promovidos y egresados considerando el logro de objetivos del área vocacional. - Los alumnos que logren el desarrollo de competencias académicas de mayor nivel, accederán a procesos de evaluación que les permitirán acceder a Certificación Media Laboral. - Tras dos años desde el egreso y en proceso de Práctica fuera de la institución, los estudiantes obtendrán una certificación del oficio. 	
<p>Rol del establecimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrega de Informe de Desarrollo Personal y Social del Alumno, de forma semestral a los padres y apoderados 	

Tabla 17 ²³

Un reglamento de evaluación es un “documento técnico que guarda estrecha coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, orienta el proceso evaluativo

²³ **Análisis manual de evaluación Los Fresnos”**

del establecimiento educacional, y debe asegurar a todos los alumnos los mismos deberes y derechos frente a la evaluación, calificación y promoción” (MINEDUC, 2012, págs. 3-4).

Es así como el colegio “Los Fresnos” busca implementar una normativa de evaluación formativa para la comunidad educativa, orientada al control y registro sistemático del logro de objetivos, los cuales se valora a través de los siguientes niveles de desempeño: Logrado, Objetivo en Desarrollo y No logrado. También se efectúa una evaluación integral de tipo semestral, desde la cual se desprende un informe de desarrollo personal y social dirigido a padres y apoderados, esto se puede considerar como un facilitador para la inclusión educativa, ya que los docentes por medio de la constante retroalimentación y análisis crítico del desempeño de los estudiantes podrían provocar cambios significativos en el desarrollo de los alumnos así como en la entrega de apoyos pensados desde la diversidad.

Otra facilitador, corresponde a los procesos de promoción, los cuales son determinados en los consejos de profesores, donde se consensuará el avance de los alumnos a cursos superiores, realizando un estudio de caso en el que se reflexione respecto a criterios de edad, logros y características personales, realizando el traslado en el momento del año que se amerite, a la vez, a los estudiantes que presenten desventajas respecto a las exigencias del curso en comparación de sus compañeros, se les aplicará un estudio de caso para

proponer su traslado a un curso que se adecue a sus características. Tales elementos se configuran como facilitadores para un proceso eficaz de evaluación, ya que se trabaja de forma colaborativa con los profesionales de la institución, para realizar una óptima toma de decisiones, considerando que “el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación”. (Delgado en Gómez, 2012, pág.24), por tanto, se considera como un facilitador para la inclusión educativa, los procesos organizativos propuestos por el equipo directivo, quienes se encargan de establecer y llevar a cabo las diversas decisiones que orienten a la institución hacia una escuela inclusiva.

Respecto a la certificación otorgada a los alumnos, se estipula que quienes cumplan con los objetivos requeridos para la promoción, accederán a procesos de evaluación que les permitirán acceder a certificación media laboral. De igual manera, los alumnos podrán acceder a una evaluación de habilidades conceptuales, correspondiente a estándares mínimos de rendimiento emanados del MINEDUC, permitiéndoles la obtención de certificación básica. Por último, tras dos años desde el egreso y en proceso de práctica fuera de la institución, los estudiantes obtendrán una certificación de oficio. Tales procesos de certificación, resultaría un facilitador para la inclusión educativa de alumnos al interior del establecimiento, ya que, es un elemento determinante para la vida adulta, el cual facilite la búsqueda y adquisición de un trabajo y en conjunto con esto, el

desarrollo personal.

4.1.1.4 Entrevista Directora “Los Fresnos”

A continuación se presentan esquematizadas los facilitadores y barreras visualizados a partir de la entrevista realizada a la directora.

Tabla número 18: Entrevista directora Los Fresnos.

Facilitadores	Barreras
Consideración de la diversidad. - Se consideran una escuela inclusiva en su totalidad. - Respeto por las opiniones diferentes.	
Apoyos. - Cuando se detectan nuevas necesidades de los estudiantes, el colegio va buscando herramientas para su satisfacción.	
Consideración de valores. - El respeto como la base todo.	
Participación social. -Valorización de la participación de los estudiantes dentro de su familia y la comunidad.	

<p>Consideración de la familia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cercanía con la familia y con ex estudiantes. - Buscan ser agentes acompañadores de la familia y del proyecto de vida de éstas y sus estudiantes. 	
<p>Transgénero.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trans entendido como una persona a la cual su cuerpo no coincide con lo que siente que es. - Casos de estudiantes trans visualizados como una oportunidad enriquecedora de apoyo y aprendizaje. 	
<p>Capacitación y difusión de la temática trans.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitación de personas expertas en el tema “trans” y psicólogos, para la información a docentes y familias. - Tema tratado con naturalidad entre docentes y familias, flexibilidad de horarios para atender ante el tema. - Realización de reuniones con los miembros cercanos a los estudiantes para la información y apoyo. - Capacitación y jornada de reflexión con docentes para instruirse sobre el tema y poder responder ante dudas que pudiesen 	

<p>surgir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se informó sobre el tema, de manera gradual y bajo márgenes de respeto a los apoderados. Además, se dieron instancias de reflexión para responder ante interrogantes y escuchar sus opiniones. - Se trabajó con los estudiantes para que pudiesen entender el proceso de su compañero y evitar burlas. 	
--	--

Tabla 18²⁴

La información presente en el cuadro se recopiló mediante la implementación de una entrevista semi - estructurada a la directora del establecimiento de educación especial “Los Fresnos”, en ésta se trataron los temas de atención a la diversidad, convivencia, resolución de conflictos y abordaje de la temática trans.

Durante la entrevista se logran evidenciar variados facilitadores para la inclusión educativa, dentro de los cuales se puede mencionar el visualizarse a sí mismos como una escuela que considera la diversidad y respeta las opiniones diferentes, se debe tener en cuenta que, "para considerar un establecimiento como una comunidad inclusiva, es necesario que cada integrante esté dispuesto y comprometido al cambio tomando en cuenta la diversidad de opiniones e ideas (Céspedes, 2014, pág. 30). En este sentido, el considerar las opiniones de todos los actores educativos, en palabras de su directora, se convierte en un elemento

²⁴ **Análisis entrevista directora Los Fresnos.**

esencial para lograr el objetivo de construir una escuela inclusiva.

De igual forma, se visualiza como un facilitador para la inclusión educativa en general, que el colegio busque herramientas para la satisfacción de las necesidades emergentes de sus estudiantes, ya que una “escuela de calidad, es aquella que incluye y responde a las necesidades de todos los estudiantes, reconociendo y valorando sus diferencias, al mismo tiempo que va desarrollando las competencias, habilidades y talentos de cada uno(a)” (MINEDUC, 2012, pág. 1). En este sentido, que el establecimiento se encuentra constantemente trabajando para responder a cualquier necesidad que pueda surgir se considera como un facilitador, debido a que evidencia una preocupación por la diversidad, así como su responsabilidad por atender eficientemente a los requerimientos de los alumnos.

Otro elemento que se considera como un facilitador es el visualizar el valor del respeto como la base del establecimiento, la UNICEF (2013) plantea que para asegurar el derecho a la educación, ésta se debe sustentar en los principios de no discriminación, interés superior del niño, derecho a la vida y respeto por los niños. El abordar la educación mediante el respeto permite potenciar la permanencia y participación de los alumnos al interior de los establecimientos educacionales, ya que considera la opinión de todos desde un enfoque inclusivo, valorando las diferencias que puedan surgir tanto de opinión como de características personales. Entonces, si un alumno/a se encuentra en una situación en la cual el colegio deba realizar modificaciones o acciones para optimizar su aprendizaje e

interacción social, éste podría expresarse libremente considerando que la comunidad educativa respetará su individualidad.

También se considera como un facilitador a la inclusión educativa, el valorizar la participación de los estudiantes al interior de sus familias y de la comunidad. En relación a esto, UNESCO en Mancebo (2010) explicita que la educación inclusiva consiste en realizar cambios de contenidos y estructuras con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes y aumentar la participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades. Bajo esta mirada, que el colegio valore la participación de sus estudiantes, se convierte en un elemento potenciador de las interacciones sociales tanto al interior de establecimiento, en sus propias familias y con la comunidad, estableciendo para ello instancias de comunicación permanentes entre sus estudiantes y su comunidad.

Otro aspecto considerado como facilitador a la inclusión educativa, específicamente de alumnos trans, es la cercanía que el colegio manifiesta tener con las familias, siendo agentes acompañadores de las mismas y de los proyectos de vida de sus estudiantes. Según De Toro (2015), es fundamental establecer lazos con las familias, ya que son ellos uno de los primeros referentes que tiene un niño o una niña para aprender sobre el género y sus roles. Las familias como contexto más cercano a los estudiantes poseen mayor conocimiento sobre sus necesidades y características, por esto, se vuelve fundamental que el colegio se vincule con los padres para así realizar un trabajo en conjunto en favor de la inclusión de él o la estudiante.

La capacitación realizada por el colegio sobre la temática trans, destinada a todos sus actores educativos, se convierte sin duda en un facilitador hacia la inclusión de todos sus alumnos y alumnas. Para ello, el establecimiento acudió a redes de apoyo para informar y formar a sus docentes y familias, abordando el tema desde la naturalidad y de forma gradual, con el fin de que los estudiantes comprendieran el proceso de transición. Según Pichardo (2015) las escuelas son los espacios en donde se aprende lo que es adecuado y que tiene cabida en nuestra sociedad. Bajo esta mirada, que el colegio aborde la temática desde la naturalidad permite que la concepción que se tiene sobre el género no se limite al sexo con el cual se nace y evita la invisibilización y normalización de sus estudiantes.

Otro aspecto facilitador a la inclusión educativa, específicamente de estudiantes trans, es la conceptualización que explicita la directora respecto a las personas transgénero, ya que alude a una persona cuyo cuerpo no coincide con lo que siente que es, de igual forma, manifiesta que contar con alumnos trans en su colegio ha sido una oportunidad enriquecedora de apoyo y aprendizaje, entendiendo que "la escuela debe ser capaz de modificar lenguajes, actitudes y comportamientos para educar desde el respeto y generar una verdadera inclusión educativa, que valore la diversidad y fortalezca el pleno desarrollo de todas las personas" (MINEDUC, 2017, pág. 25) . Bajo este aspecto, se considera como un facilitador que la directora visualice como una oportunidad enriquecedora el contar con alumnos trans, esto permite inferir que se organizará el establecimiento realizando las modificaciones pertinentes para potenciar la participación e inclusión educativa, otorgando los espacios para atender a la totalidad de las

necesidades que sus alumnos/as puedan presentar.

Por último, cabe concluir que durante la totalidad de los documentos analizados para comprender la política declarada del establecimiento no se evidencian referencias directas al ámbito de la inclusión educativa de alumnos trans, más bien, este aspecto solo se visualiza en la voz de la directora quien alude a la importancia de la atención a la diversidad y a la preparación y formación para la misma. Bajo esta mirada, se convierte en una barrera para la participación e inclusión que la política del establecimiento no aborde el proceso que se realiza y su importancia en el caso de que alguno/a de sus alumnos se encuentre en un proceso de transición en relación a su identidad de género.

A continuación, se presenta el análisis de los documentos del colegio “Robles”:

4.1.1.5 Proyecto Educativo Colegio “Robles”

Tabla número 19: PEI Robles

Facilitadores	Barreras
Metodología - Uso de metodologías constructivistas, significativas y aprendizaje aventura. - Organización de situaciones cooperativas entre pares e intra grupos. - Estrategias que insten a la reflexión de la diversidad. - Incentiva un desarrollo psicomotor, a fin	

<p>de potenciar al máximo los talentos personales. Oportunidades de opinar y cuestionar en instancias ampliadas.</p>	
<p>Consideración de género Promueve una educación democrática de respeto y equidad en el género, que permita la participación cívica y comunitaria.</p>	
<p>Visión del estudiante - Persona íntegra donde la cognición, lo psicomotor, las emociones y la espiritualidad sean atendidas de forma consciente y protegida. - Estudiante capaz de emitir juicios críticos.</p>	
<p>Rol del establecimiento - Entregar las herramientas más adecuadas para que el que aprende se pueda relacionar positivamente con su entorno cultural. - Fomentar en el educando la valoración por el trabajo y el placer por alcanzar metas. - Fomentar la búsqueda de la vocación y proyecto de vida. - Otorga a sus integrantes posibilidades de crecimiento y desarrollo personal en las distintas áreas del conocimiento. - Aportar en la formación de personas íntegras capaces generar cambios positivos en lo social. - Facilitar las habilidades expresivas de niños, niñas y jóvenes, mediante relaciones personales que favorezcan la comunicación, convivencia, reflexión y toma de decisiones.</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la capacidad de relación con otros en un medio divergente y pluralista. - Propiciar en el educando sensibilidad ambiental. - Formar personas más felices, comprometidas con los procesos de desarrollo y crecimiento de la humanidad. - Al finalizar la enseñanza media se espera que los estudiantes hayan logrado competencias personales relacionadas al lenguaje, criterios de valoración, ideas científicas, normas de comportamiento, conocimiento de idiomas materno y extranjero, expresiones artísticas y deportivas y, formas sociales que les permitan interactuar positivamente con el entorno. - La escuela debe transformarse en un lugar donde se otorgue la oportunidad de descubrir el sentido de la vida, a través de: <ul style="list-style-type: none"> a) Potenciar el propio ser. b) Potenciar el Hacer c) Potencia la convivencia positiva d) Potenciar el aprender 	
<p>Consideración de valores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potenciar en los estudiantes la búsqueda de los valores éticos a través de una convivencia democrática, comunitaria y participativa. - Respeto a uno mismo y a la diversidad. - Fomento del deporte artes y ciencias enmarcadas en los valores universales de respeto a la biodiversidad y la interculturalidad. - Desarrollo de la capacidad de relación con 	

otros en un medio divergente y pluralista.	
Clima - Crear un ambiente de aprendizaje de resguardo del educando. - Abordar en un ambiente de confianza los problemas de interacción social que se van generando al interior del grupo	
Apoyos	No se hace mención el PIE.

Tabla 19²⁵

Considerando que desde este documento se desprenden los objetivos y metas que los establecimientos desean lograr en la comunidad educativa, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio “Robles” se visualizan múltiples facilitadores, entre los cuales se destaca el uso de una metodología constructivista la que según el PEI del establecimiento considera las experiencias previas, talentos personales, el trabajo colaborativo y la reflexión en torno a la diversidad, elementos que facilitan la inclusión, ya que, tal como señala Romero & Brunstein (2012) un imprescindible para lograr la inclusión en los centros educativos es la reflexión frente al reconocimiento y la aceptación de la diversidad, pues favorece la búsqueda constante de cómo aprender a vivir mejor con las diferencias, favoreciendo además la construcción de un clima que permita la participación de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. El clima de aprendizaje, también es

²⁵ **Análisis PEI, Robles**

abordado positivamente por el establecimiento ya que declara de forma explícita la promoción de un contexto educativo basado en el resguardo y la confianza, que le dé a todos los estudiantes "la oportunidad de aprender y desarrollarse en un entorno que les resulte acogedor y permita la reflexión, visibilizando las prácticas discriminatorias cotidianas a fin de construir progresivamente una cultura más inclusiva y una convivencia pacífica, respetuosa y solidaria" (MINEDUC,2015, pág. 5) . Cabe mencionar que otro facilitador que se encuentra en concordancia con lo anteriormente señalado es la promoción de valores, puesto que el colegio hace énfasis en que los estudiantes puedan desenvolverse como personas respetuosas consigo mismas, así como con la diversidad, de forma que alcancen valores éticos que les permitan convivir democráticamente con otros en contextos divergentes.

Paralelamente al valor del respeto, nos encontramos con un establecimiento que promueve la equidad de género, que permite una participación cívica y comunitaria, elemento que se vuelve un importante facilitador ya que tal y como afirma el MOVILH (2010) los mitos o ignorancia sobre las identidades de género y las orientaciones sexuales muchas veces son la principal causa de las burlas o molestias que se generan entre compañeros, por tanto el establecimiento, al hacer explícito el abordaje del género como una individualidad a respetar dentro de la comunidad, favorece la inclusión de todos y todas los estudiantes.

El rol que asume el establecimiento frente a la formación de estudiantes es otro facilitador, en tanto busca que niños, niñas y jóvenes adquieran habilidades

comunicativas, estén en constante reflexión y logren tomar decisiones a fin de generar cambios positivos a nivel social, para ello entregan herramientas que los ayuden a relacionarse de forma satisfactoria con su entorno cultural. Esto se asume como facilitador ya que tal como afirma MINEDUC (2013) en la escuela es en donde se producen la mayor parte de las interacciones y socialización entre niñas, niños y adolescentes, en tal sentido, el colegio orienta un proceso de aprendizaje no formal que fomenta, por medio de dichas interacciones la preocupación por el bienestar y participación de la comunidad educativa. Basándonos en Echeita & Ainscow (2011), quienes afirman que el camino hacia la inclusión es la búsqueda constante que los centros realizan para aprender a vivir mejor, podemos afirmar que el accionar del establecimiento se apega a los principios inclusivos.

En síntesis, desde el PEI de colegio “Robles” se desprende una constante invitación, por parte del establecimiento hacia la comunidad educativa, a reflexionar en torno a las características propias y la diversidad que les rodea, a fin de crear una comunidad en donde exista seguridad y confianza en toda situación de aprendizaje, tanto formal como informal. Esto se vuelve un facilitador ya que tal como menciona Sapon-Shevin (2011) cuando los estudiantes tienen más soltura para abordar las diferencias, están expuestos a temas problemáticos y se ven a sí mismos como interconectados, los profesores pueden hacerlos participar con más facilidad en discusiones sobre cómo mejorar las cosas, beneficiando la convivencia.

En cuanto a la identificación de barreras para la inclusión se encuentra la ausencia de información en relación al Programa de Integración Escolar. Si bien el colegio “Robles” cuenta con un Proyecto de Integración Escolar (PIE), éste no es considerado en el Proyecto Educativo Institucional. MINEDUC (2013) define el PIE como una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales a los estudiantes que los requieran, favoreciendo con ello la presencia y participación en la educación regular. En tal sentido, el establecimiento posee una modalidad especializada en atender las necesidades específicas de sus estudiantes, sin embargo, esta es omitida a lo largo del PEI. Tomando en cuenta lo declarado por MINEDUC (2015), el proyecto educativo institucional es un instrumento que permite proyectar y programar las acciones que aseguran una educación inclusiva y de calidad, por tanto, al omitir la existencia del programa de integración en dicho documento, el establecimiento impide que la comunidad conozca y participe activamente de las modalidades en que se apoya a estudiantes con dificultades en sus procesos de aprendizaje

4.1.1.6 Reglamento de Convivencia Escolar:

Tabla número 20: Reglamento de convivencia Robles

Facilitadores	Barreras
<p>Rol del Establecimiento</p> <ul style="list-style-type: none">- Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral.- Favorecer la atención adecuada de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y a la no discriminación arbitraria.	
<p>Derechos</p> <ul style="list-style-type: none">- En el manual de normativa de convivencia escolar, aparecen explícitamente los derechos y deberes de estudiantes, directivos, sostenedores y profesores.	
<p>Clima</p> <ul style="list-style-type: none">- Promueve el estudiar y trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo.	
<p>Participación</p> <ul style="list-style-type: none">- Los estudiantes tienen derecho a constituirse y organizarse como centro estudiantil, contar con sus estatutos y generar todos los mecanismos de participación posibles	

<p>Consideración de la familia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera derechos y deberes de la familia y su participación dentro de la escuela. 	
<p>Rol docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera y especifica la función y los deberes del docente tanto con los estudiantes como con el establecimiento. 	
<p>Rol directivos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover en los docentes el desarrollo profesional y respetar las normas del establecimiento. 	
<p>Trabajo colaborativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considera necesario que el colegio se constituya en un lugar de interacción positiva, colaborativa y de responsabilidades compartidas en la convivencia diaria. 	
<p>Convivencia escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consideración y especificación de las faltas consideradas como leves, graves e inaceptables y sus respectivas sanciones. Existencia de protocolos exigidos por ley (agresiones, embarazo, faltas, denuncia) - Difusión del reglamento de convivencia a estudiantes, apoderados y plataforma virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de referencia sobre la discriminación y sus tipos dentro de la normativa escolar. Ausencia de protocolos de acción en caso de acoso o bullying en base a la diversidad sexual. - Falta especificar el rol del establecimiento sobre la convivencia escolar.
<p>Admisión de estudiantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera como requisito, exámenes de conocimientos, entrevista, observación en aula y certificado de notas con un promedio de 5,5 por área de aprendizaje, para poder ser admitido dentro del

	colegio.
--	----------

Tabla 20²⁶

Dentro del Reglamento de Convivencia Escolar del Colegio “Robles”, se pueden visualizar diversos aspectos que actúan como facilitadores para favorecer la convivencia y promover desde allí una cultura inclusiva. Uno de ellos, es el rol que asume el establecimiento de promover una educación que ofrezca oportunidades de aprendizaje integral para todos sus estudiantes fortaleciendo su identidad, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico, la conciencia ambiental, el camino vocacional y el proyecto de vida de los y las estudiantes, entre otros aspectos. Este rol declarado va en directo beneficio de los estudiantes, en tanto posibilita el desarrollo sus capacidades en diferentes áreas y genera competencias que le sirvan en un futuro, según Ortiz y Lobato (2003) los centros y sistemas educativos deben dirigir sus esfuerzos hacia la educación inclusiva, ofreciendo una educación integral y de calidad a la totalidad de los alumnos, independientemente de sus características personales y de los apoyos que requiera para desarrollar su máximo potencial. Elementos que el colegio “Robles” tiene considerados dentro de su rol y que son fundamentales a la hora de querer

²⁶ **Análisis normativa de convivencia, Robles.**

establecer una escuela más inclusiva.

A su vez el establecimiento busca ofrecer una atención adecuada a aquellos estudiantes que presenten alguna necesidad educativa especial (NEE), si bien el término utilizado corresponde a un paradigma más integrativo, pues centra la dificultad en los estudiantes, se explícita en su reglamentación la necesidad de favorecer su permanencia en el colegio, así como también, resguardar su integridad promoviendo la no discriminación arbitraria, elemento importante si consideramos que una escuela inclusiva debe ser capaz de

adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades, para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, diferencia no se interpreta como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad

(Valcarce, 2011, pág.122)

Dicha aceptación y reconocimiento también lo podemos visualizar en otros elementos importantes, como el fomentar un clima de aprendizaje y de trabajo tolerante y de respeto de las diferencias tanto entre estudiantes, como entre docentes, lo que se relaciona y es coherente con los sujetos que desean formar

para contribuir dentro de la sociedad.

Se promueve el trabajo colaborativo bajo un enfoque inclusivo tanto entre estudiantes como entre docentes, el cual tiene como finalidad el logro de objetivos y el desarrollo de comunidades de aprendizaje, esto es fundamental para mantener la cultura profesional dentro de la escuela. Según Hargreavers en López & Colls (2010), este tipo de cultura es necesaria y primordial de desarrollar en los centros educativos y representa una finalidad para la formación inicial y permanente del profesorado, ya que está basada en las relaciones espontáneas entre los profesores, y que significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación y reflexión, las que favorecen las prácticas educativas y la atención de las necesidades que se puedan manifestar dentro de la escuela, ya que todos los agentes de la comunidad trabajan unidos con un fin.

Otro facilitador dice relación con la especificidad referida en este reglamento de evaluación a los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad; estudiantes, apoderados, docentes, directivos y sostenedores, ya que a través de esto el establecimiento entrega pautas de respeto mutuo entre quienes lo conforman.

La consideración de la participación de la familia al interior del colegio tanto en el proceso del estudiante como en instancias de información, aprendizaje y reflexión

social, se convierte en otro facilitador, puesto que al ser el contexto más cercano a los estudiantes y ser quienes conocen de mejor manera sus necesidades y características, se puede lograr complementar el trabajo realizado por los docentes dentro del establecimiento con el apoyo que la familia puede brindar en el hogar, lo que beneficia el desarrollo integral del estudiante y la adquisición de aprendizajes.

Por último, cabe destacar la tipificación de las faltas, sanciones y protocolos a seguir en casos de que se presenten acciones que atenten contra una buena convivencia dentro de la escuela, ya que la atención a dicha área favorece las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa basándose en el respeto y la resolución de conflictos de forma asertiva a través del diálogo. Cabe mencionar que los estudiantes participan activamente de la creación de este reglamento, dando a conocer sus necesidades y adquiriendo pleno conocimiento de las acciones que son consideradas como faltas, adquiriendo así un consenso y rol fundamental en la participación de la normativa que rige su establecimiento educativo.

Si bien son múltiples los facilitadores identificados en el reglamento de convivencia escolar, también podemos identificar algunas barreras, entre éstas la ausencia del rol del colegio sobre la convivencia escolar y que si bien, se hace mención sobre la discriminación como uno de los factores que pueden poner en riesgo la convivencia escolar, no se profundiza sobre los tipos de discriminación, ya sea por

religión, sexual, de género, socioeconómica, etc., que pueden vivenciar los/las estudiantes dentro del colegio, qué estrategias se pueden establecer para prevenirla y qué protocolos se deben seguir en caso de que se identifique alguna. Lo anterior, es importante puesto que la discriminación puede generar violencia física o psicológica y desencadenar en Bullying. Si bien, se hace referencia al Bullying como una falta inaceptable, no se ahonda sobre qué será considerado como tal, ni su prevención, esto es relevante si consideramos que el bullying “hace referencia a toda forma de maltrato físico, verbal o psicológico que se produce entre escolares, de forma reiterada y a lo largo del tiempo” (UNESCO, 2013, pág.12), este tipo de violencia atenta contra la sana convivencia que el establecimiento quiere promover, por lo que dentro del reglamento sería recomendable dar mayor especificidad al tema.

Otra barrera, son los requisitos para la admisión de nuevos estudiantes, ya que, se menciona que los estudiantes de 1° a 6° básico serán seleccionados por orden de llegada con prioridad a los hermanos de estudiantes ya matriculados en el establecimiento e hijos de funcionarios, en cambio para los estudiantes de 7° Básico a 4° Medio deben rendir un examen de ingreso en las distintas áreas cognitivas, deberán someterse a una entrevista personal, a una observación en el aula de dos días y presentar un certificado de estudios con promedio mínimo por área de 5,5, limitando de esta manera el acceso quedando restringido a una minoría que logra acceder a los aprendizajes y obtener buenas calificaciones. Esto se contradice con lo que establece el generar una comunidad inclusiva,

dentro de la escuela, ya que, para Booth y Ainscow (2000) se vuelve necesario generar políticas inclusivas, que se enfoquen en llegar a todos los niños de la localidad y en reducir los elementos excluyentes, en este caso los elementos de selección excluyen a ciertos niños/as y adolescentes de la comunidad que desean ser parte del establecimiento, al no cumplir con los estándares que la institución exige para hacer ingreso a ella.

Si bien dentro del reglamento de convivencia escolar se visualizan una gran cantidad de facilitadores para la inclusión y la promoción de una buena convivencia escolar, aún falta avanzar en considerar aspectos que son necesarios para prevenir situaciones que atenten contra la convivencia, como es la discriminación y el bullying. Por otra parte, la selección de estudiantes puede coartar el libre derecho a elegir y el acceso a educarse de cualquier niño/a y adolescente de la comunidad.

4.1.1.7 Reglamento de evaluación Colegio “Robles”

Tabla número 21: Reglamento de evaluación Robles

Facilitadores	Barreras
Rol de la evaluación - Se da valor a la retroalimentación como medio para conseguir objetivos. - Se considera relevante la metacognición en los estudiantes. - La evaluación no debe estar centrada en la nota.	

<p>Tipos de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica: Da a conocer el estado de aprendizaje pasado, considerado como requisito para alcanzar los nuevos. - Formativa: informa sobre el progreso o deficiencia en el aprendizaje de un contenido. - Se considera la evaluación de síntesis al finalizar cada unidad. - Integrativa: corresponde a la evaluación del objetivo completo al finalizar una unidad de estudio 	
<p>Promoción</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para la promoción de los alumnos se considerarán el logro de objetivos de asignaturas o actividades de aprendizaje del plan de estudio y la asistencia a clases. - El director y los respectivos profesores se encargan de resolver situaciones de evaluación y promoción “especiales”, tales como un ingreso tardío a clases, ausentarse por un periodo determinado, finalizar el año anticipadamente u otros similares. 	
<p>Necesidades de apoyo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente encargado de detectar problemas de aprendizaje en los estudiantes y de solicitar los informes de especialistas a los apoderados - Considera la eximición de las asignaturas a alumnos que acrediten tener dificultades de aprendizaje, problemas de 	<ul style="list-style-type: none"> - Si el apoderado no cumple con las exigencias requeridas, el Colegio no se responsabiliza de los resultados obtenidos por sus hijos e hijas.

salud u otro motivo debidamente fundamentado, exceptuando lenguaje y matemáticas.	
Participación de la familia - Considera el compromiso de los apoderados para entregar apoyo a los estudiantes cuando fuese necesario según estime el colegio.	-Considera el compromiso de los apoderados para entregar apoyo a los estudiantes cuando fuese necesario según estime el colegio.
	- Vocabulario: Uso de la palabra deficiencia.

Tabla 21²⁷

En relación a este reglamento, el establecimiento educativo “Robles” presenta diversos facilitadores tales como el rol de la evaluación y el tipo de evaluación que se promueve. El colegio utiliza evaluaciones diagnósticas, formativas e integrativas, lo cual se apega a los ideales de la inclusión, ya que implementa un sistema de evaluación centrado en los procesos de aprendizajes lo cual, según Rodríguez, París, Torrelles, & Carrera (2009), permite obtener información para orientar el proceso educativo, permitiendo tomar las decisiones pertinentes en relación a las actividades a proponer, las cuales deben ajustarse a las características individuales de cada estudiante a fin de facilitar la construcción progresiva de nuevos conocimientos. A su vez dicho proceso de evaluación,

²⁷ **Análisis manual de evaluación. Robles.**

considera, por una parte, al estudiante como agente activo de su proceso de aprendizaje por medio de la retroalimentación constante y la valoración de la metacognición. Considera la participación activa de la familia ya que desde su rol, el establecimiento educativo se compromete a entregar al apoderado un informe cualitativo de los avances que el estudiante ha alcanzado, lo que permite visualizar tanto a los apoderados como a los estudiantes sus logros y reflexionar en torno a ellos.

En cuanto a los apoyos que el establecimiento entrega a estudiantes con necesidades específicas, se visualiza como facilitador el permitir la eximición de determinadas asignaturas y la promoción de curso, si el estudiante presenta dificultades de aprendizaje, problemas de salud u otro motivo debidamente fundamentado, por tanto, el establecimiento se preocupa de conocer "cuáles son los obstáculos con que muchos tropiezan para acceder a las oportunidades educativas, y determinar cuáles son los recursos necesarios para superar estos obstáculos". (UNESCO, 2009, pág. 8)

En base a esto podemos afirmar que existe una preocupación por las características que los estudiantes poseen, lo que se apega a principios inclusivos, sin embargo, en esta atención a las necesidades de apoyo también se detectan barreras, puesto que en el reglamento se menciona que son los padres y apoderados los encargados de buscar a especialistas que emitan informes para acreditar una dificultad de aprendizaje o de salud, de lo contrario se explicita que

el colegio no se hará responsable de los resultados obtenidos por el estudiante. Por una parte, esta exigencia se puede abordar como un facilitador, ya que se intenta vincular a la familia con los procesos de aprendizaje, no obstante, no se visualiza la educación desde un enfoque de derecho, ya que no se cumple con la exigencia de garantizar los apoyos necesarios que aseguren la calidad de esta, independiente de la presencia de la familia.

Finalmente se detecta como barreras la identificación de dificultades del aprendizaje en el ámbito cognitivo, socio afectivo y psicomotor como una “deficiencia”, término que se ajusta a un paradigma integracionista caracterizado por buscar que "los alumnos se adapten al sistema, integrándose en él" (Barrio de la Puente, 2009, pág. 14), contrario al avance hacia una escuela inclusiva en que las características particulares de los alumno son valoradas y es el contexto el que debe brindarles los apoyos que sean necesarios.

4.1.1.8 Entrevista Directora Colegio “Robles”

Tabla número 22: Entrevista directora Robles.

Facilitadores	Barreras
Visión del estudiante - Sujetos de cambio social, de respeto a la diversidad a la interculturalidad del respeto al distinto, donde todos y todas aprendemos	

<p>Consideración de valores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuela progresista, laica con valores universales y con base en los derechos humanos. 	
<p>Redes de apoyo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se informa, educa o reeduca tanto a asistentes, auxiliares, apoderados y estudiantes de acuerdo a las necesidades emergentes. - Se buscan apoyos de especialistas sobre el tema trans fuera del establecimiento, como psicólogos, que pertenecen a fundaciones como "Iguales", "Renaciendo" o consultorio de Valparaíso. 	
<p>Capacitaciones y difusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se dictan charlas, talleres, se realizan ferias abiertas con la participación de especialistas sobre diversos temas (prevención abuso sexual, transgénero, etc) en donde participan todos los agentes que conforman la comunidad escolar. - Se realizan días de cambios curriculares para la implementación de charlas, talleres y ferias informativas. - En caso de estudiantes trans se les informa sobre diversos especialistas que pueden visitar, responsabilizando la decisión en ellos 	
<p>Cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> - La cultura escolar se moldea a través de la investigación de diversos temas (derechos, valores) y el debate. - Se dan instancias de escucha, reflexión y de diálogo con todos los estudiantes, para que puedan presentar sus necesidades de forma 	

<p>personal.</p>	
<p>Convivencia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se valora la convivencia, a través de la extensión de horarios para tratar temas relacionados con ella dentro del aula. - Se trabajan diversos temas por cursos, a través de la investigación y el debate, tales como los derechos humanos, el valor de los prejuicios, el aborto, etc. - La violencia y la discriminación se visualiza como algo inaceptable. - Se trabaja con la reparación y la organización del diálogo pedagógico en casos de conflictos, ejemplo: si se presenta alguna discriminación por orientación sexual, se dan todos los apoyos al estudiante que presente dicha conducta, si no cambia en su actuar a pesar de ello, este deberá hacer abandono del establecimiento. 	
<p>Necesidades de apoyo</p> <ul style="list-style-type: none"> - En caso de estudiantes vulnerados, se realiza mucha observación, en caso de ser necesario se buscan los apoyos necesarios, como por ejemplo psicólogos. 	
<p>Consideración de la diversidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se identifican como una escuela inclusiva, que no solo tiene que ver con alumnos LGTBI, sino también con niños con necesidades educativas especiales, con niños inmigrantes y vulnerables. - Desde pre- kinder se introduce el tema de la concepción de la identidad de género desde los “cuatro cuerpos” . Lo cual se trabaja también con los apoderados. 	

<ul style="list-style-type: none"> - El establecimiento cuenta con baño multisex. -Respeto del nombre social el cual aparece en todos los documentos oficiales como lista de curso y ficha de registro. - Derivación de estudiantes trans. a instituciones pertinentes en caso de orientación u apoyo emocional. - Los estudiantes con necesidades educativas especiales considerados como el mayor desafío 	
<p>Transgénero</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se concibe desde la perspectiva que es una persona niña o niño, joven, que nace con un cuerpo y se siente de otro. - Se planificaron encuentro con especialistas de fundaciones, desde el caso del primer estudiante trans, se realizaron charlas y talleres con la participación de estudiantes, apoderados y docentes. - Se antepuso el bienestar y la satisfacción de las necesidades emergentes de los estudiantes trans, ante cualquier oposición, para ello se busco informar a la comunidad y luego se dio la elección de elegir tanto a docentes o como apoderados de ser parte de este nuevo desafío - Participación activa de los estudiantes en todo el proceso vivido como colegio. 	

Tabla 22²⁸

La directora del Colegio “Robles”, se vuelve una fuente relevante de información respecto a la política del establecimiento, ya que es ella la encargada de gestionar

²⁸ **Análisis entrevista directora. Robles**

y promover acciones que contribuyan a la visión y misión que ofrece el colegio a su comunidad. El anterior cuadro es realizado en base a una entrevista semiestructurada, la cual se vuelve una política declarada sujeta a análisis.

A través de esta entrevista, se visualizan diferentes facilitadores para la inclusión de todos los estudiantes y del respeto hacia la diversidad. Esto se puede reflejar en la visión que declara la directora de los estudiantes como sujetos de cambio social, promoviendo el respeto por la diversidad, la interculturalidad y la diversidad, ya que se establece que la escuela es un lugar diverso donde todos y todas aprenden.

El colegio "Robles" cuenta con una amplia diversidad de estudiantes entre los cuales destacan estudiantes LGTBI, niños y jóvenes que presentan NEE, estudiantes inmigrantes y en situación de vulnerabilidad, quienes, en palabras de su directora necesitan de diversos apoyos. Ante esto, el colegio se encarga de hacer los nexos correspondientes, realizar acciones o implementar estrategias que vayan en directa satisfacción de las necesidades de todos y cada uno de ellos. Esta preocupación por aceptar, trabajar y mantener un alumnado diverso se convierte en un importante facilitador, ya que a través de la atención a las necesidades de apoyo de sus alumnos, se refleja una visión de respeto y valoración, a la vez y la consideración de los valores universales con base en los derechos humanos que promueve. En relación a este respeto por las diferencias "las escuelas que buscan ser más inclusivas "constituyen una vía fundamental

para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales" (Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014, pág. 9). El establecimiento, con este accionar, se preocupa de educar en y para la diversidad, permitiendo desarrollar valores de cooperación y solidaridad, lo cual reafirma su trabajo desde un paradigma inclusivo al que el establecimiento busca adherirse.

Las redes de apoyo que promueve para el desarrollo de capacitaciones, talleres e informar a la comunidad educativa, en temas relacionados con satisfacer las necesidades emergentes que han nacido de la diversidad de sus estudiantes, específicamente en lo relacionado a los derechos, a la sexualidad y temas de género, son sin duda un importante facilitador. De acuerdo a lo señalado por la directora, a través de la escucha y la confianza con sus estudiantes, ha logrado visualizar necesidades sentidas, buscando así, los apoyos pertinentes para la orientación y la información necesaria. Específicamente en el tema trans a través de contactos con psicólogos y Fundaciones como "Renaciendo" e "Iguales", tanto para coordinar charlas y talleres para padres y apoderados, como para docentes y estudiantes. Para el desarrollo de estos talleres, charlas y capacitaciones se buscan los espacios necesarios, flexibilizando por ejemplo los tiempos destinados a tratar temas de convivencia escolar. Esta flexibilidad horaria y programática promueve la difusión de la información necesaria para prevenir estigmas y educar a la comunidad educativa con un tema que puede generar muchas interrogantes.

También ha promovido adecuaciones al interior del colegio, como la implementación de baños mixtos y la integración de una coordinadora de género, estos elementos son considerados facilitadores puesto que dentro de una escuela inclusiva es fundamental, que los cambios que se generen dentro de la escuela con el fin de mejorar la inclusión y la atención a la diversidad, sean liderados por aquellos que tienen el poder de decidir dentro de la organización escolar, entendiendo que, "el ejercicio de la dirección en un centro escolar es uno de los pilares básicos sobre el que se asienta toda la dinámica organizativa del centro, desde el desarrollo curricular hasta la innovación y la evaluación". (Delgado en Gómez, 2012, pág.24).

Por otra parte otros elementos que actúan como facilitadores y que se desprenden de lo anterior, es que se den instancias de escucha, reflexión y de diálogo con todos los estudiantes, para estos puedan presentar sus necesidades de forma personal ante los directivos y que desde la voz de la directora se explicita que la cultura escolar se moldea a través de la investigación de diversos temas (derechos, valores), elementos importantes de rescatar puesto que son parte de la cultura escolar que el colegio busca generar y que se vinculan a una escuela inclusiva, Ortiz & Lobato (2003) explicitan que uno de los factores decisivos para el desarrollo de prácticas inclusivas es la cultura escolar de los centros, esto puesto que no basta solo con que un colegio posea aulas inclusivas, sino que también desde sus creencias y acciones se muestre dispuesto a generar cambios que

favorezcan la inclusión y atención de la diversidad de sus estudiantes.

Es también un facilitador hacia la inclusión educativa el considerar el trabajo sobre la identidad de género desde pre-kinder e integrarlo desde la naturalidad, buscando romper de ese modo con la hegemonía heteronormada, de ser hombre y ser mujer, y ampliando los conceptos de femenino y masculino, lo que posibilita que los estudiantes generen respeto hacia las personas trans y logren comprender tanto a nivel personal como social lo que significa la identidad de género y puedan a su vez, sentirse libres de expresarla como realmente la vivencien. Significar la diferencia bajo el principio de no discriminación y del respeto, es lo que se busca dentro de las escuelas catalogadas como inclusivas. Al mismo tiempo favorece la prevención de la violencia y el bullying, ya que tal como indica la UNESCO (2015) la discriminación hacia la homosexualidad e identidad de género percibida, es la más común en los centros educativos, y la omisión de esta realidad, es la forma más frecuente de segregar a las personas pertenecientes a dicho grupo, por lo que en el Colegio “Robles”, ha sabido responder a las necesidades que ha identificado, haciéndolas visibles y trabajando para que sus estudiantes no se sientan excluidos y deserten del sistema educativo. Las herramientas y estrategias que genere el colegio para dar los apoyos necesarios a sus estudiantes van a repercutir en todas las áreas de su vida, ya sea a nivel personal, académico, familiar y social de todos y cada uno de sus estudiantes.

Cabe mencionar que el establecimiento cuenta con un Proyecto de

Integración Escolar, el cual se muestra como un facilitador a la atención de la diversidad y participación de todos los estudiantes, ya que, en voz de la directora, este es un recurso que se actualiza constantemente a fin de facilitar la inclusión de todos los estudiantes. Una de las actualizaciones realizadas, es la modificación que "Robles" ha hecho en base al Decreto N°83/2015 en donde a partir de los recursos que el ministerio entrega, han propuesto a una coordinadora de género, la cual es un reflejo de que el colegio busca entregar apoyos no solo a los estudiantes que presentan dificultades específicas del aprendizaje o se encuentran en alguna situación de discapacidad, sino que pretende entregar apoyos a todos los estudiantes a partir de las necesidades que se desprendan de su características individuales. De esta forma el colegio obedece a principios de una escuela inclusiva, los cuales afirman que "el camino hacia donde deben dirigir sus esfuerzos los sistemas educativos que busquen ofrecer una educación integral y de calidad a todos los alumnos independientemente de sus características personales" (Ortíz & Lobato, 2003, pág. 1) y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal.

Es así como se puede visualizar que, dentro del análisis de la entrevista, priman los facilitadores para la inclusión y la atención de la diversidad.

4.1.2 Cuestionarios

A continuación, se presentan los resultados y análisis de los cuestionarios de dilemas. Esta presentación se realizará en función de cada uno de los actores educativos seleccionados en la muestra, compuesta por: directivos y docentes. Primero se presentarán los resultados y análisis de los directivos y docentes pertenecientes al colegio “Los Fresnos” para continuar con directivos y docentes del colegio “Robles”.

En cada una de las presentaciones individuales de los cuadros resumen, se resalta la opción escogida por la mayoría del colectivo encuestado. Cabe destacar que las opciones de respuesta se relacionan directamente con una teoría definida; teoría segregacionista, teoría integracionista y teoría inclusiva.

El análisis para cada uno de los actores se hará en función de las tres dimensiones definidas; Diferencias individuales, respuesta educativa e ideología y valores. Desde la primera dimensión se desprende el criterio de naturaleza de las diferencias. En la segunda dimensión de respuesta educativa, el análisis se hace en función de sus criterios; cultura profesional y responsabilidad de los apoyos. En cuanto a la última dimensión, el análisis se base en los criterios de ideología educativa, nivel de equidad, valores declarados y actitud hacia la mejora escolar.

4.1.2.1 Directivos “Los Fresnos”

Tabla número 23: Diferencias individuales

Dimensión	Sub – dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
I Diferencias Individuales	Naturaleza de las diferencias	Estática	Situacional	Interaccionista

Tabla 23²⁹

La presente tabla, sintetiza las concepciones implícitas correspondientes a la dimensión “Diferencias Individuales”, la cual apunta a las creencias respecto a la diversidad existente al interior de una comunidad, basándose en los múltiples aspectos que pueden influir en la construcción de una persona.

En relación a la sub dimensión naturaleza de las diferencias, la cual busca destacar la individualidad de cada persona, los directivos se posicionan desde una teoría interaccionista, la cual se basa en la individualización del alumnado valorando sus diferencias, haciendo un nexo entre las cualidades personales y el contexto, abordando la visión de los estudiantes desde un enfoque inclusivo, respetando al estudiante como tal, quién se identifique como un miembro activo al interior de comunidad educativa.

²⁹ **Concepciones directivos Los Fresnos.**

En este sentido, que se considere tanto las características personales como el entorno, permite al establecimiento comprender la explicación de las diversas formas de aprendizaje, comportamientos y concepciones, otorgando relevancia a las interacciones sociales de su estudiantado.

Por tanto, el hecho que los directivos pertenecientes al colegio “Los Fresnos” presenten una concepción implícita interaccionista, contribuye al desarrollo integral de los alumnos, ya que comprenden la diversidad como el resultado e interacción de los elementos propios de la persona con el contexto al que pertenece y en el que participa. Estas concepciones, los sitúan en un enfoque inclusivo, debido al compromiso de los directivos frente a la diversidad de los alumnos, quienes reciben una educación centrada y adecuada en función de sus necesidades, permitiendo una formación de calidad.

Tabla número 24: Respuesta Educativa

Dimensión	Sub - dimensión	Posiciones		
		Teoría 1 Segregacionista	Teoría 2 Integracionista	Teoría 3 Inclusiva
II Respuesta	Cultura			

Educativa	Profesional	Burocrática	Seudo - Colaborativa	Adhocrática
	Responsabilidad de los Apoyos	Especialización, Delegación	Complementariedad	Interdependencia

Tabla 24³⁰

La presente dimensión “Respuesta Educativa”, hace alusión a las concepciones respecto al proceso de entrega de apoyos que realiza una institución, donde se abordan los elementos correspondientes a la cultura y la responsabilidad de los funcionarios que asumen para llevar a cabo la formación del estudiantado, basándose en el trabajo colaborativo para responder a la diversidad desde el aporte de distintas miradas profesionales.

Respecto a la sub dimensión, cultura profesional, se visualiza que los directivos se inclinan por una teoría adhocrática, la cual guarda relación con la colaboración y la coordinación de la institución, para dar respuestas democráticas y participativas en base a la resolución de problemas desde una visión crítica, de lo cual se desprende una concepción inclusiva, debido a que se elabora de un plan de apoyo estratégico, el cual desde el aporte de los distintos profesionales, logren abordar dar una respuesta a las dificultades existentes en el establecimiento

Por tanto se considera un facilitador para la inclusión, ya que los directivos asumen una responsabilidad social al momento de abordar el desarrollo de sus

³⁰ **Concepciones directivos Los Fresnos.**

alumnos, dado que cumplen su rol de coordinar de forma estratégica el trabajo interdisciplinario, con el fin de entregar apoyos de calidad al estudiantado, considerando la diversidad de cualidades que individualiza a cada uno (habilidades, etnia, religión y género dentro de otras) y una formación que considere el aumento de la eficiencia y la eficacia, la certeza situada y la capacidad de reflexión, siendo la institución la encargada de propiciar los espacios para el “trabajo colaborativo y la construcción de criterios comunes para los procesos evaluativos que se instalan, considerando tiempo, pertinencia y creación de instrumentos que atiendan a las necesidades y características de todos sus estudiantes” (MINEDUC, 2016, pág. 5)

En cuanto a la sub dimensión responsabilidad de los apoyos, esta hace referencia al interés de la institución por realizar un trabajo interdisciplinario eficiente, el cual contemple un compromiso entre todos los profesionales de la educación, para reflexionar entre sí, las distintas alternativas para dar una óptima entrega de apoyos al estudiantado. Es así que los directivos optan mayoritariamente por la teoría de interdependencia, lo que implica un trabajo colaborativo inclusivo, el cual considere a todos los agentes formadores como responsables de la formación estudiantes, quienes mediante el trabajo interdisciplinario se encarguen de la entrega de apoyos que beneficien la participación y aseguren la permanencia de los estudiantes al interior de la escuela.

Por tanto, el presente elemento es visualizado como un facilitador para la inclusión educativa, ya que los directivos asumen su responsabilidad social en el

establecimiento de asignar a cada uno de los profesionales un rol específico al interior del establecimiento y a la vez que se cumplan las tareas asignadas en función de su especialidad, generando prácticas pedagógicas de calidad y comprometidas con la comunidad para mejorar su calidad de vida, por tanto, se asocia a las “responsabilidades profesionales de la educación en cuanto su principal propósito y compromiso de contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes” (MINEDUC, 2008, pág. 10).

Tabla número 25: Ideología y valores.

Dimensión	Sub - dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
III Ideología y Valores	Ideología Educativa	Liberal	Igualitaria	Pluralista
	Nivel de Equidad	Igualdad de Oportunidades	Igualdad de acceso/ Tratamiento	Igualdad de resultados
	Valores Declarados	Individualismo	Solidaridad	Justicia

	Actitud hacia la mejora	Status Quo	Conformismo	Optimismo/Innovación
--	-------------------------	------------	-------------	----------------------

Tabla 25³¹

Respecto a la dimensión “Ideología y valores” esta hace referencia, como su nombre lo señala, a la concepción sobre los valores que se desprenden desde la cultura del establecimiento, los cuales se abordan mediante una plan de apoyo atinente a la realidad contextual.

En cuanto a la sub dimensión de “Ideología Educativa”, los directivos se inclinan por una teoría “Igualitaria”, la cual se fundamenta en el principio de la equidad y se basa en que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos bajo el mismo contexto, de lo cual se desprende una concepción integracionista respecto a su visión frente a la oferta educativa que pretende entregar, ya que con el fin de generar un ambiente de igualdad, cae en estandarizar la visión del estudiantado, formando a los estudiantes mediante las mismas metodologías, ignorando la individualidad y diferencia existente entre cada uno de ellos, Echeita & Ainscow (2011), señalan que para alcanzar el objetivo de la inclusión, los centros educativos deben reflexionar frente al reconocimiento y la aceptación de la diversidad lo que favorece la búsqueda constante de cómo aprender a vivir mejor con las diferencias.

El presente elemento, se considera como una barrera para la inclusión educativa, ya que la ideología imperante por los directivos, no responde a las necesidades

³¹ **Concepciones directivos Los Fresnos.**

que presenta la diversidad de estudiantes que componen la comunidad educativa, entendiendo que según la presente teoría, la educación debe ser común para todos los alumnos, y a la vez apunta a que los establecimientos tengan la misma propuesta educativa, de modo que se asegure la igualdad de oportunidades, objetivos y procesos de evaluación, por otra parte, los padres y apoderados ven limitada su libertad respecto a la elección de un establecimiento que presente la autonomía y compromiso para realizar adecuaciones en función de la inclusión educativa.

Por otra parte, referente a la sub dimensión de “Nivel de Equidad”, la cual apunta a la forma en cómo son asignados los apoyos, considerando la necesidad y pertinencia para su aplicación. Es así que existen diversas concepciones por parte de los directivos, quienes se inclinan por una teoría de “Igualdad de Oportunidades”, implicando una postura segregacionista respecto a la entrega de oportunidades específicas a cada uno de los estudiantes, ya que no se flexibilizan las prácticas educativas en función de las necesidades e intereses de sus estudiantes, realizando los mismos apoyos para todos los alumnos, considerando que son ellos quienes se deben adaptar al contexto que propone el establecimiento.

Por tanto, el presente elemento, resultaría una clara barrera para la inclusión educativa de los alumnos, debido a que se va generando prácticas segregadoras que afectan la participación de las personas, debido a que Según declara García

(2005) “esta postura da soporte y apoyo a un tipo de sociedad meritocrática en la cual, en principio, todo el mundo tiene oportunidades de adquirir una recompensa por su talento, esfuerzo y logro” (Urbina, 2013, pág. 53) .Los alumnos necesitan ser ´potenciados en base a sus necesidades e intereses, lo cual les permita desenvolverse forma activa y participativa respecto en sus quehaceres académicos, teniendo la posibilidad de formarse de forma inclusiva, respetando su individualidad de características personales.

Respecto a la sub dimensión de “Valores Declarados”, apunta a las creencias sobre la promoción de valores al interior de la institución. A lo cual los directivos dan una respuesta totalmente por la teoría de “Justicia”, correspondiente a una cosmovisión inclusiva, lo que implica una postura que asuma la formación valórica como elemento transversal a cualquier práctica pedagógica, que se aspire a una educación de calidad para todos los personajes que integren la comunidad, fundamentándose en que una educación justa, la cual implica que “todos los estudiantes, en su paso por la escuela, adquieran aquellos aprendizajes considerados esenciales para poder desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad” (Escudero, 2006, pág. 27), teniendo un foco equitativo respecto al desarrollo de las diversas actividades al interior del establecimiento.

Es así, como los directivos son vistos como un facilitador para la inclusión educativa desde esta sub dimensión, debido a que hacen valer su rol democrático ante la formación valórica que busca alcanzar, donde cada uno de los alumnos

tengan las oportunidades para desarrollarse de forma integral, otorgando las múltiples herramientas para alcanzar aquel objetivo de dar respuestas educativas a todos y todas.

Por último, se encuentra la sub dimensión de “Actitud hacia la Mejora Escolar”, esta hace referencia a las expectativas de cambio respecto al desarrollo de sus alumnos, en la cual los directivos de la institución, se inclinan por una teoría de Optimismo y Motivación, correspondiente a una concepción de tipo inclusiva, lo cual implica el compromiso imperante con la comunidad educativa, plasmando altas expectativas de logro de sus estudiante implicando la resolución de desafíos para el logro de objetivos que den cabida a un ambiente propicio para el aprendizaje.

Por tanto, tal dimensión resultaría un facilitador para la inclusión educativa de los alumnos ya que según Ainscow, Booth & Dison (2001) “los centros pueden y deben transformarse para mejorar la atención de la creciente diversidad del alumnado, pero para ello deben crear ellos mismos las condiciones fundamentales para que ese cambio pueda prosperar” (Urbina, 2013, pág. 58), donde las respuestas educativas sean pensada en función de las necesidades de cada uno y una de sus estudiantes, encargándose de asegurar profesionales comprometidos que puedan llevar a cabo los objetivos plasmados en el PEI de la institución.

En resumen, podemos visualizar que la mayoría de las posturas del equipo de directivos del colegio "Los Fresnos" son desde una perspectiva inclusiva. Lo cual

al ligarlo con el tema de la presente investigación se visualiza como un facilitador para la inclusión de estudiantes trans, puesto que en este caso, ellos valoran la diversidad de todos los y las estudiantes, asimismo la diversidad de género para ellos no es más que otra característica que se desprende de esta diversidad producto de factores personales y de la interacción con el contexto, por esto mismo se mostraran dispuestos a asumir las responsabilidad de liderar procesos de cambios o la implementación de apoyos que sean necesarios para satisfacer las necesidades que este colectivo de estudiantes pueda presentar. A su vez, creen que estos apoyos se logran trabajando colaborativamente y con la participación de toda la unidad educativa, por lo conciben la importancia de capacitar a su personal y docentes sobre el tema, además de dar lineamientos para generar adecuaciones que favorezcan la inclusión de estos estudiantes, lo que influye positivamente en el sentimiento de permanencia, sintiéndose apoyados y escuchados ante cualquier requerimiento que ellos puedan tener para permanecer en la institución educativa.

4.1.2.2 Docentes Colegio "Los Fresnos"

Las tablas que se presentan a continuación detallan las concepciones implícitas de los 4 docentes participantes del establecimiento educacional Los Fresnos" sobre inclusión educativa.

Tabla número 26: Diferencias Individuales.

Dimensión	Sub – dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
I Diferencias Individuales	Naturaleza de las diferencias	Estática	Situacional	Interaccionista

Tabla 26³²

En relación a la dimensión diferencias individuales, los docentes del Colegio “Los Fresnos”, ante la sub-dimensión naturaleza de las diferencias, que hace referencia a las representaciones que estos mismos tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, se inclinan en su mayoría hacia una posición interaccionista, en la cual se valoran tanto las diferencias y características individuales de los y las estudiantes, como también, las condiciones ambientales para el aprendizaje escolar. En este caso, esta posición se convierte en un facilitador para la inclusión educativa puesto que los docentes consideran relevante entregar apoyos para la satisfacción de las necesidades de sus estudiantes, identificando las diferencias individuales que puedan presentar para así generar cambios y apoyos que sean acordes a estas mismas.

³² **Concepciones docentes Los Fresnos.**

Tabla número 27: Respuesta Educativa.

Dimensión	Sub - dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
II Respuesta Educativa	Cultura Profesional	Burocrática	Seudo – Colaborativa	Adhocrática
	Responsabilidad de los Apoyos	Especialización, Delegación	Complementariedad	Interdependencia

Tabla 27³³

En cuanto a la dimensión de Respuesta Educativa, en relación a la sub-dimensión de cultura profesional, la cual dicta relación con el significado que se le da a la organización escolar para la atención de la diversidad, la mayoría de los docentes manifiestan tener una posición adhocrática, desde la cual se valora el trabajo colaborativo y coordinado entre profesionales, compartiendo

³³ **Concepciones docentes Los Fresnos.**

responsabilidades entre todos ante la resolución de conflictos que puedan nacer de la diversidad. Dicha visión se considera un facilitador para la inclusión, puesto que desde esta perspectiva los docentes del colegio pueden desde el diálogo compartido, reflexionar acerca de sus prácticas educativas, plantear en conjunto estrategias para la resolución de conflictos y enriquecerse de los conocimientos de los otros profesionales.

En cuanto a la responsabilidad de los apoyos, se visualiza una inclinación equitativa de los docentes entre las posturas de complementariedad e interdependencia, la primera postura guarda relación con una concepción integracionista, en donde los profesionales trabajan en conjunto delimitando las áreas de las cuales se encargaran según sus especialidades, y la segunda postura se enfoca en el trabajo compartido considerando que el establecimiento debe responder a la totalidad de las necesidades que presenta su estudiantado aprovechando al máximo los conocimientos, la capacidad de reflexión y resolución de problemas de sus profesionales. En este sentido, se considera como una barrera a la inclusión educativa que los docentes no presenten concordancia en relación a la relevancia de organizarse para propiciar el aprendizaje y la calidad de vida de los alumnos, ya que bajo un enfoque inclusivo es necesario que la totalidad de los profesionales trabaje en el objetivo de compartir responsabilidades para permitir que todo el estudiantado se beneficie de la educación.

Tabla número 28: Ideología y valores.

Dimensión	Sub – dimensión	Posiciones		
		Teoría 1 Segregacionista	Teoría 2 Integracionista	Teoría 3 Inclusiva
III Ideología y Valores	Ideología Educativa	Liberal	Igualitaria	Pluralista
	Nivel de Equidad	Igualdad de Oportunidades	Igualdad de acceso/ Tratamiento	Igualdad de resultados
	Valores Declarados	Individualismo	Solidaridad	Justicia
	Actitud hacia la mejora	Status Quo	Conformismo	Optimismo/Innovación

Tabla 28³⁴

En cuanto a la tercera dimensión de Ideología y valores, en relación a la sub-dimensión de ideología educativa, los docentes se inclinan en su mayoría hacia una posición pluralista, la cual busca responder tal como señalan Marchesi & Martín (1998) en López & Colls (2010) equilibradamente a la calidad, equidad, eficacia y libertad que tienen los centros educativos a cargo de entregar un servicio público como lo es la educación, además de considerar la libre elección de las familias. Lo anterior es considerado como un facilitador para la inclusión de

³⁴ **Concepciones docentes Los Fresnos.**

los estudiantes, puesto que se visualiza la escuela como una institución con un papel importante, al ser la responsable de entregar oportunidades y apoyos a sus estudiantes que vayan en beneficio de su educación, desde una perspectiva inclusiva, respetando a su vez la libertad de las familias de escogerlos como el centro educativo encargado de educar a sus hijo/as.

En lo que compete, a la sub-dimensión nivel de equidad, la mayoría de los docentes se posicionan desde la igualdad de oportunidades, según Marchesi & Martín (1998) en López & Colls (2010) desde esta posición los docentes son los encargados de entregar, a todos los estudiantes las mismas oportunidades las cuales serán aprovechadas según las capacidades que presente cada uno, lo que genera prácticas segregacionistas. Esta posición supone una barrera para la inclusión educativa dentro del establecimiento, puesto que los docentes presentarían una visión homogeneizada de sus estudiantes y no se le entregaría valor a la diversidad. Esto, podría derivar en que los estudiantes no logren aprendizajes significativos, ya que, para el logro de resultados y objetivos por parte de los estudiantes, es el colegio el encargado de realizar las adecuaciones pertinentes y e entregarles los apoyos necesarios para este fin.

En cuanto a la sub-dimensión valores declarados, los docentes se posicionan mayoritariamente desde el valor de la justicia, que busca la equidad y el respeto por la diversidad, lo cual se visualiza como un facilitador para la inclusión puesto que desde una posición y concepción inclusiva estos valores aspiran a lograr una educación de calidad para todos desde una mirada de la educación más justa,

considerándola como Torrego y Moreno (2003) "un instrumento de democracia y garante de una sociedad más tolerante a la diversidad, donde todos los alumnos encontrarán un sitio propio y la oportunidad de éxito" (Urbina, 2013, pág. 57). Siendo los docentes los encargados de participar activamente dentro de la escuela, proponiendo estrategias y oportunidades, que apunten a la inclusión de todos los estudiantes y a su vez, promover una educación con base en la equidad y el respeto por la diversidad.

Por último en relación, a la sub dimensión que considera la actitud hacia la mejora escolar, se visualiza unanimidad en las respuestas de los docentes, inclinándose todos por el optimismo hacia el cambio, el cual hace referencia según Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West (1994) en López & Colls (2010), en buscar desarrollar nuevas respuestas docentes que puedan estimular la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que representa un facilitador para la inclusión de estudiantes, puesto que estos consideran que aunque la atención a la diversidad signifique un trabajo arduo y un desafío, es responsabilidad de los docentes el buscar las herramientas necesarias para dar respuestas a las necesidades de sus estudiantes. Por lo que los docentes del colegio "Los Fresnos", se muestran dispuestos y abiertos al cambio, lo cual es fundamental para generar mejoras y transformaciones que vayan en función de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, desde una concepción inclusiva.

En síntesis, al igual que los directivos la mayoría de los docentes del colegio "Los Fresnos" se posicionan desde una perspectiva inclusiva, lo que se visualiza como

un facilitador que favorece la inclusión de estudiantes trans, puesto que son ellos los que día a día deben buscar generar aprendizajes en ambientes que se tornen propicios para ello, en este caso la diversidad de género es respetada y valorada, concebida como parte de las diferencias y características individuales propias del estudiantado, por lo que ese respeto los docentes pueden traspassarlo a sus estudiantes, en este caso, tocando la diversidad de género desde la naturalidad o generando adecuaciones que permitan a todos y todas las estudiantes informarse sobre el tema y valorar la diversidad en sus compañeros. Por otra parte, los docentes se muestran abiertos a los cambios dentro de la institución educativa que vayan a favor de la satisfacción de las necesidades del estudiantado, por lo que en el caso de la llegada o de presentar un o una estudiante trans dentro del colegio, estos se evidencian dispuestos a participar de las adecuaciones pertinentes, además de responsabilizarse en hacer búsqueda de las herramientas necesarias para conducir el tema de forma efectiva, tales como informarse, capacitarse, convocar o asistir a reuniones extra-programáticas, etc. Todo esto con el fin de contribuir a la satisfacción de necesidades que este colectivo de estudiantes pueda presentar, ya que comprenden que dentro de las responsabilidades de los docentes está el buscar que sus estudiantes tengan aprendizajes de calidad y son ellos los que crean dichas condiciones para que esto se pueda llevar a cabo. A su vez, conciben que este trabajo no puede ser aislado dentro del aula, por lo que ante la inclusión de estudiantes trans, creen que es necesario que estas adecuaciones o lo que se estime pertinente realizar, debe involucrar a toda la comunidad educativa de forma colaborativa, lo que facilita que

estos estudiantes sean visibilizados y tratados con respeto por todos y todas los y las que conforman la institución educativa, logrando así que estos estudiantes se sientan apoyados, respetados y parte de la unidad educativa como cualquier otro estudiante, lo que influye positivamente en la permanencia de estos estudiantes en el colegio.

4.1.2.3 Directivos “Robles”.

Tabla número 29: Diferencias Individuales.

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
I Diferencias Individuales	Naturaleza de las diferencias	Estática	Situacional	Interaccionista

Tabla 29³⁵

La tabla detalla las concepciones de los 4 directivos del colegio “Robles”; directora, jefa de unidad técnico-pedagógica y coordinadora académica de pre básica y primer ciclo.

El cuadro presentado recientemente guarda relación con la dimensión “Diferencias individuales”, la cual alude al origen y la posibilidad de modificación que presentan

³⁵ **Concepciones directivos. Robles.**

las dificultades de aprendizaje, visión que orienta los tipos de intervención educativa que se proponen para los estudiantes que las presentan.

En relación al origen de las diferencias, los directivos se inclinan por conceptualizarlas desde una postura interaccionista, la cual se refiere a entender el aprendizaje como resultado de la interacción entre el individuo y el ambiente, por tanto, considera el ámbito educativo como un elemento fundamental para potenciar el aprendizaje de sus alumnos. Esto se visualiza como un facilitador a la inclusión educativa, ya que, bajo esta concepción, se comprende que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encontrarán orientados a los contextos de los alumnos, y que se potenciarán las características personales de todos los estudiantes para que así se nutran de las posibilidades que entrega la educación.

Tabla número 30: Respuesta Educativa.

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1 Segregacionista	Teoría 2 Integracionista	Teoría 3 Inclusiva
II Respuesta Educativa	Cultura Profesional	Burocrática	Seudo colaborativa	Adhocrática

	Responsabilidad de los Apoyos	Especialización, Delegación	Complementariedad	Interdependencia
--	-------------------------------	-----------------------------	-------------------	------------------

Tabla 30³⁶

El cuadro recientemente presentado, guarda relación con la dimensión con respuesta educativa que entregan los centros a sus alumnos, esta es una de las dimensiones relevantes para estudiar las concepciones sobre inclusión educativa, y se refiere a la entrega de apoyos que otorgan los establecimientos en función de las necesidades que se visualicen en sus alumnos y como estos favorecen los procesos de aprendizaje.

En relación a la sub dimensión cultura profesional, se logra visualizar una inclinación de los directivos por una postura adhocrática, la cual guarda relación con entregar apoyos como declara (Hargreaves, 1994) “que aumenten la eficiencia, eficacia y reflexión en los alumnos” (López & Colls, 2010, pág.165), para esto se propone como respuesta que la cultura del establecimiento se encuentre basada en la colaboración y coordinación entre los profesionales. Esto, se considera como un facilitador a la inclusión educativa, ya que, si los directivos, quienes organizan el establecimiento, presentan concepciones relacionadas a atender todas las necesidades de los alumnos, permitirán que el centro se organice en su totalidad en función de priorizar los requerimientos de los estudiantes considerando esto como una de las finalidades de la educación.

³⁶ **Concepciones directivos. Robles.**

En relación a la sub dimensión responsabilidad de los apoyos, enfocada en la organización de los expertos en función de las múltiples necesidades de los apoyos de sus estudiantes, se logra visualizar una postura de los directivos inclinada por la interdependencia, la cual guarda relación con la responsabilidad compartida entre los profesionales hacia todos los alumnos, considerando a la comunidad educativa como la encargada del éxito o fracaso de cada uno de sus estudiantes. Este aspecto se considera como un facilitador a la inclusión educativa, ya que se manifiesta una concepción inclusiva de la responsabilidad profesional, en donde, si un alumno/a requiere de apoyos para desenvolverse libremente y participar en la comunidad educativa, la totalidad de los actores educativos se hace cargo y realiza acciones para mejorar su calidad de vida al interior del establecimiento.

Tabla número 31: Ideología y valores.

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1 Segregacionista	Teoría 2 Integracionista	Teoría 3 Inclusiva
III Ideología y Valores.	Ideología Educativa	Liberal	Igualitarista	Pluralista

	Nivel de Equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso	Igualdad de resultados
	Valores Declarados	Individualismo	Solidaridad	Justicia
	Actitud hacia la mejora escolar	Status Quo	Conformismo	Optimismo

Tabla 31³⁷

La dimensión “Ideología y Valores” planteada en el presente cuadro, se refiere a “aquellas concepciones relacionadas a los valores sociales educativos, que tienden a presentarse como resistencias o barreras al proceso inclusivo” (Espinosa & Valdebenito, Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al proceso de Educación inclusiva para la Mejora Institucional, 2016, pág. 210). Dichos valores guardan directa relación con el objetivo que se quiere lograr como comunidad educativa.

En cuanto a la sub dimensión ideología educativa, se evidencia una división equitativa entre las posiciones, en donde cada directivo se inclina por una teoría diferente. Un directivo evidencia una postura liberal, la cual implica según López & Colls, (2010) enfocarse en los principios relacionados con las competencias entre

³⁷ **Concepciones directivos. Robles.**

los centros y en la eficacia de los alumnos centrada en el rendimiento, con el fin de apuntar hacia la calidad del establecimiento para que los padres y apoderados decidan si el colegio es adecuado para su hijo/a. De igual forma, se visualiza una postura igualitarista, en donde el establecimiento se enfoca en la equidad, conceptualizando a la educación como un elemento común y obligatorio para todos los alumnos, en donde todos los centros entreguen la misma oferta educativa para que así se asegure la igualdad de oportunidades, finalmente, se refleja la inclinación de un directivo por una postura pluralista, en donde se busca responder “equilibradamente a la calidad, equidad, eficacia y libertad” (López & Colls, 2010, pág. 169) concluyendo en que la educación es un servicio público en donde se debe respetar la autonomía de los centros así como la libertad de las familias por elegirlos.

La presente diferencia en las posturas mencionadas, permiten comprender que los directivos del establecimiento evidencian concepciones implícitas diversas en relación a la libertad de los padres y apoderados por elegir el centro educativo y la responsabilidad que este tiene con su estudiantado. Esto se considera como una barrera a la inclusión educativa, ya que los directivos son quienes planean, organizan y dirigen el funcionamiento de un establecimiento, por lo mismo, es fundamental que coincidan en la relevancia del colegio en la calidad de vida de sus alumnos y en la participación de los mismos, considerando que sus concepciones pueden influir en la forma de construir culturas que beneficien el enriquecimiento de todos sus alumnos.

En lo que compete la sub dimensión nivel de equidad, la mayoría de los directivos presentan una postura enfocada en la igualdad de resultados, en donde según Marchesi & Martín (1998) en López & Colls(2010), se busca conseguir rendimientos que no estén determinados por factores sociales, es decir, se establecen objetivos comunes para todos los alumnos considerando la importancia de asegurar a todos un estándar educativo, que garantice la igualdad de oportunidades en el logro escolar y evitando que el aprendizaje esté predeterminado por sus características (sociales, económicas, étnicas, de género, entre otras. En este sentido, que los directivos en su mayoría se inclinen por esta postura, se visualiza como un facilitador para la inclusión educativa, ya que permite inferir que el establecimiento centra sus esfuerzos en que todos sus alumnos adquieran los mismos aprendizajes realizando las adecuaciones necesarias para que participen y se beneficien de la educación sin importar los factores contextuales del alumno, por ende, el centro se responsabiliza por ofrecer múltiples formas de enseñanza para que así la información sea adquirida por la totalidad de los estudiantes.

En relación a la sub dimensión valores declarados se visualizan inclinaciones por cada una de las posiciones, en donde un directivo se identifica con una postura individualista, es decir, que otorga prioridad a dar oportunidades a las personas según sus capacidades y esfuerzo personal. También, se evidencia la inclinación de un directivo por una postura centrada en el valor de la solidaridad, en donde se asumen actitudes paternalistas relacionadas con dar a quien menos tiene, bajo esta mirada se consideraría a las personas que requieren de apoyos como sujetos

de caridad, en donde el entorno debe brindar las oportunidades para potenciar su desarrollo personal. Por último, se visualiza la inclinación de un directivo por el valor de la justicia, esto guarda relación con concebir a la educación como un derecho inherente a cada persona, en donde esta debe responder a todos de forma equitativa, implicando que “todos los estudiantes, en su paso por la escuela, adquieran aquellos aprendizajes considerados esenciales para poder desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad” (Escudero, 2006, pág. 27) .

En cuanto a lo mencionado con anterioridad, se considera como una barrera a la inclusión educativa las opiniones divergentes que evidencian los directivos del centro respecto al tipo de valor que quieren promover y construir como establecimiento, también, que dos de estas concepciones se relacionan directamente con posturas segregacionistas e integracionistas de la educación, lo cual permite inferir diferencias entre la conceptualización de la diversidad y sobre cómo las prácticas pedagógicas debe atenderla. Considerando que la inclusión es un camino que se construye en conjunto, se vuelve necesario, que exista una concordancia entre quienes dirigen el establecimiento.

En relación a la sub dimensión actitud hacia la mejora escolar, la mayoría de los directivos se inclinan hacia una postura conformista, la cual se refiere según Ainscow (2004) “un compromiso de mínima exigencia hacia los alumnos más vulnerables, reduciendo las expectativas y dando por supuesto que algunos alumnos nunca serán capaces de alcanzar los objetivos comunes y solo se debe garantizar un mínimo” (Urbina, 2013, pág. 58), esta inclinación implica que la

atención de los alumnos que requieran de apoyos específicos será responsabilidad de los profesionales especialistas, comprendiendo que son ellos quienes presentan la capacitación necesaria. Esto se considera como una barrera hacia la inclusión educativa, ya que permite inferir que los esfuerzos destinados a que todos los alumnos se beneficien de la educación se limitan a las características personales y a la visión estática de las mismas, este aspecto, obstaculiza la realización de mejoras que potencien la participación y valoración de todo el alumnado, manteniendo la conformidad ante el estado actual del establecimiento.

En resumen, el equipo directivo del colegio “Robles” evidencia concepciones en su mayoría inclusivas en relación a la inclusión educativa de alumnos trans. Esto se visualiza como un facilitador en el ámbito ya mencionado, puesto que permite inferir que ante la llegada de un/una estudiante trans los directivos conceptualizarán la diversidad en general y específicamente la de género como un elemento resultante de la interacción social y de aspectos personales, por lo cual, debiesen implementar acciones para que el/la alumno se logre nutrir de un entorno enriquecido en experiencias y adecuado a sus características. También, se considera como un facilitador el comprender la atención a la diversidad como un trabajo en conjunto mediante responsabilidades compartidas, lo cual se debiese reflejar en un trabajo interdisciplinario en la respuesta ante las necesidades que puedan surgir al contar con un alumno/a trans en la comunidad educativa, en este sentido, la realización de adecuaciones, las capacitaciones y acciones referentes a la mejora de la participación y aprendizaje de los estudiantes serán acciones que

competarán a la totalidad del centro educativo. Por último, se visualiza como un elemento facilitador el considerar que como centro se deben responsabilizar porque todos sus alumnos, sin importar su condición, obtengan los mismos resultados, entonces, los directivos deben gestionar las acciones para que los docentes implementen clases dirigidas a la totalidad del estudiantado, realizando las modificaciones pertinentes en el caso de contar con un/a estudiante trans.

4.1.2.4 Docentes Colegio “Robles”

La presente tabla muestra detalla las concepciones implícitas de 28 docentes del establecimiento educacional robles, sobre la inclusión educativa de estudiantes trans.

Tabla número 32: Diferencias individuales.

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
I Diferencias Individuales	Naturaleza de las diferencias	Estática	Situacional	Interaccionista

Tabla 32³⁸

³⁸ Concepciones docentes. Robles.

Frente a los dilemas presentados, los docentes se inclinan significativamente hacia una perspectiva interaccionista, la cual propone visualizar aspectos personales y del ambiente como factores que se encuentran en constante interacción. Esto se identifica como un facilitador de la inclusión educativa, ya que por medio de la valoración de las individualidades y los contextos en que se desenvuelven los estudiantes, docentes promueven un sentido de pertenencia en el alumnado. Tal sentimiento de bienestar influenciado por las interacciones positivas entre profesor y estudiante, según Quaresma & Zamora (2016), implica que los estudiantes perciban que son escuchados y respetados, lo que conlleva mejores outputs académicos, tales como más motivación a los estudios, más sentido de esfuerzo y menores riesgos de absentismo. Por tanto, a través del reconocimiento, el respeto y la valoración de las diferencias contextualizadas a la realidad de cada estudiante favorece la aceptación, la participación y el buen convivir.

Por otra parte, esta perspectiva interaccionista permite que los docentes comprendan y den relevancia a las necesidades sentidas por sus estudiantes, de forma que las adecuaciones y los apoyos entregados no solo sean atingentes a cada persona, sino que permitan que dicha persona pueda involucrarse activamente a la comunidad educativa y en sus procesos de aprendizajes.

Tabla número 33: Respuesta educativa

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
II Respuesta Educativa	Cultura Profesional	Burocrática	Seudo colaborativa	Adhocrática
	Responsabilidad de los Apoyos	Especialización, Delegación	Complementariedad	Interdependencia

Tabla 33³⁹

En cuanto a cultura profesional, los docentes se apegan a la teoría adhocrática, la cual, desde una visión inclusiva, se basa en la colaboración y la coordinación orientada a la resolución de problemas. Esta concepción se presenta como un facilitador de la inclusión ya que permite que docentes, por medio de relaciones profesionales positivas, puedan estar en constante reflexión, enriqueciendo sus conocimientos a partir de las disciplinas que manejan los diversos actores

³⁹ **Concepciones docentes. Robles.**

educativos. A su vez, permite que docentes puedan organizarse de forma colaborativa frente a los posibles conflictos que surjan desde la diversidad presente en el establecimiento.

Al referirnos a la sub-dimensión “responsabilidad de los apoyos”, los docentes se apegan a la teoría de interdependencia, lo cual es un facilitador ya que desde una mirada inclusiva, se establece que la responsabilidad en la entrega de apoyos pertinentes a la diversidad del estudiantado debe ser compartida entre todos los actores educativos, ya que, según Muntaner (2000) es responsabilidad de la comunidad adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos para ofrecer una educación más eficaz y escuelas mejores para cada uno de los estudiantes. La interdependencia, por tanto, permite la convergencia de cada especialidad que presentan los profesionales de la educación, facilitando la entrega de apoyos en los diversos ámbitos en que el estudiante se desenvuelve, debido a que el trabajo colaborativo, la constante discusión, y la búsqueda de mejorar los espacios de aprendizajes favorece la participación, tanto en un ámbito académico como social, afectivo o familiar.

Tabla número 34: Ideología y valores.

Dimensión	Sub dimensión	Posiciones		
		Teoría 1	Teoría 2	Teoría 3
		Segregacionista	Integracionista	Inclusiva
III Ideología y Valores.	Ideología Educativa	Liberal	Igualitarista	Pluralista
	Nivel de Equidad	Igualdad de oportunidades	Igualdad de acceso	Igualdad de resultados
	Valores Declarados	Individualismo	Solidaridad	Justicia
	Actitud hacia la mejora escolar	Status Quo	Conformismo	Optimismo

Tabla 34⁴⁰

⁴⁰ **Concepciones docentes. Robles.**

En cuanto a la dimensión de ideologías y valores, específicamente en relación a la sub-dimensión ideología educativa, los profesores muestran preferencia por una concepción pluralista, la cual responde a principios inclusivos al buscar que la educación sea un bien público de calidad y eficaz otorgado a todos de forma equitativa, respetando a su vez, la autonomía de los centros para elegir la modalidad en que entrega sus apoyos y la libertad de los apoderados a elegir la escuela que consideran más adecuadas para los estudiantes. Esto se muestra como facilitador a la inclusión educativa, puesto que los docentes, bajo esta mirada, se apropian de las adecuaciones y la entrega de apoyos como un deber de su quehacer profesional y a su vez visualizan a sus estudiantes como sujetos de derecho, que, según el Artículo 3° de la LGE, deben tener una educación de calidad garantizada por principios de equidad, responsabilidad y participación, los que se fundamentan en el respeto por la diversidad y la responsabilidad de los actores educativos frente a la entrega de apoyos.

Con respecto a la concepción de los docentes frente a los niveles de equidad, las creencias se dividen equitativamente entre una perspectiva integracionista que promueve la igualdad en el acceso y otra inclusiva la cual apunta a una igualdad de resultados. Por una parte, el grupo de profesores con una visión integracionista se apegan a la idea de que es relevante disminuir las barreras de acceso al sistema educativo, sin embargo, son los y las estudiantes quienes deben adaptarse a la institución manteniendo un determinado nivel. Por otro lado, el grupo de docentes que se inclina por el paradigma inclusivo mantienen la idea de que el establecimiento debe otorgar igualdad de resultados a la totalidad de sus

estudiantes, sin importar la necesidad que estos presenten, ya que es el establecimiento quién debe garantizar las oportunidades para que el aprendizaje de los alumnos no esté predeterminado por sus características (sociales, económicas, étnicas, de género, entre otras). Esta diversidad de opiniones se torna una barrera a la inclusión de estudiantes, puesto que desde un paradigma inclusivo todos los actores deberían mantener la concepción de que es el establecimiento quién debe tener las herramientas necesarias para responder a todo tipo de diversidad, y no el estudiante quien debe cambiar sus individualidades a fin de que estas concuerden con lo que se espera de él puesto que, tal como afirma Muntaner (2000) la escuela debe atender a la diversidad y debe ser esta la que se adapte al alumno y no a la inversa.

Al referirnos a la sub-dimensión de valores declarados los docentes demuestran una mayoritaria preferencia por la solidaridad como valor esencial, lo cual se apega a una teoría integracionista. La solidaridad se define como la capacidad de las personas para salir de sí mismas, reconocer y actuar en beneficio de la promoción de los derechos de los demás. Esta postura se considera como una barrera debido a que desplaza valores esenciales para la inclusión, pues en lugar de favorecer la equidad, promueve actitudes paternalistas, en donde se mantiene la visión de que, sin la ayuda constante, los estudiantes que presentan necesidades de apoyo poseerán menos oportunidades de alcanzar objetivos de forma exitosa.

Finalmente, en relación a la actitud hacia la mejora escolar, los profesores del colegio “Robles” se inclinan mayoritaria y equitativamente por dos ideologías. Por una parte, existe un grupo de docentes que se muestra optimista frente al cambio, lo cual se relaciona con una visión inclusiva ante el desafío que propone la atención a la diversidad, ya que, aun cuando los profesores del establecimiento reconocen el arduo trabajo que significa entregar apoyos a todos y cada uno de los estudiantes, manifiestan que ellos tienen la habilidad de generar propuestas que faciliten la inclusión. Por otra parte, algunos docentes se apegan a una idea conformista centrada en un paradigma integracionista, el cual se fundamenta en la idea de que los profesores no poseen la experticia suficiente para generar mejoras educativas, lo cual se presenta como una barrera para la inclusión de los estudiantes, debido a que la respuesta a la diversidad es un camino constante que requiere de mejoras por parte de toda la comunidad educativa para que la totalidad de los alumnos se sientan parte del establecimiento, se desenvuelvan libremente y se beneficien de la educación.

En resumen, se evidencian posturas en su mayoría inclusivas en las concepciones implícitas de los docentes en relación a la inclusión educativa de estudiantes trans, lo cual se considera un elemento facilitador para la participación y aprendizaje de estos/as alumnos. Estas posturas inclusivas se reflejan en la conceptualización que presentan los docentes respecto a la diversidad de género, ya que la consideran como un resultante de la interacción recíproca entre entorno y persona, bajo este aspecto los profesores debiesen enfocar sus esfuerzos en entregar clases que optimicen la participación de los alumnos trans respondiendo

a sus necesidades y características personales. También, se considera como un facilitador el comprender que la respuesta educativa que brindan los docentes es una responsabilidad en conjunto, es decir, ante el surgimiento de una necesidad en el ámbito de la diversidad de género los profesores se debiesen coordinar y levantar propuestas de forma colaborativa para responder efectivamente a dicha necesidad. Por último, se visualiza como un facilitador el presentar una actitud optimista frente a la mejora escolar, ya que esto permitiría que ante la necesidad de realizar cambios al interior del establecimiento educativo el equipo docente se muestre dispuesto a efectuarlos con el fin de potenciar la calidad de vida de los alumnos dentro del centro.

5. Discusión de los Resultados

En este apartado se analizará tanto la política declarada del colegio “Los Fresnos” de Viña del mar y el colegio “Robles” de Villa Alemana, así como las concepciones implícitas de sus actores educativos frente a la diversidad y a la inclusión educativa de estudiantes trans, con el objeto de contrastar ambas para así determinar los facilitadores y barreras de éstos colegios hacia la inclusión de estudiantes trans.

Primero se presentará el contraste entre la política declarada y las concepciones implícitas de los agentes educativos del colegio “Los Fresnos”, para posteriormente seguir con el colegio “Robles”.

Al contrastar la política declarada del colegio “Los Fresnos” con las concepciones implícitas de docentes y directivos, se logran visualizar diversos factores que influyen en la inclusión educativa de alumnos trans, existiendo elementos concordantes como divergentes con un paradigma inclusivo.

Un elemento que favorece la inclusión educativa es la visión que presenta la política declarada frente a la naturaleza de las diferencias, la cual alude a las diferencias que particularizan a cada persona, valorando la diversidad correspondiente a una comunidad. Frente a esto, el establecimiento considera las características individuales y el contexto en el que se desenvuelven cada uno de los alumnos, visualizando el aprendizaje como una interacción constante de ambos, inclinándose así hacia una perspectiva interaccionista, que concuerda con el paradigma inclusivo. Dicha visión, se refleja en que los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo se relacionan estrictamente con habilidades instrumentales, sino que están orientados a los diversos contextos en que participa el estudiante, de forma que se entrega relevancia al ámbito social, su participación dentro del ámbito familiar y el respeto por la sexualidad humana, entre otros, lo que converge en el desarrollo de un proyecto de vida construido en conjunto por el establecimiento educativo, el estudiante y su núcleo familiar.

En relación a esta visión interaccionista, docentes y directivos concuerdan con la política declarada asumiendo que las características individuales de las personas no son fijas ni predeterminadas genéticamente, sino que dependen de factores

ambientales, por tanto, la aceptación de las diferencias personales favorece la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Ante esto, “el enfoque de educación inclusiva, se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje, y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano “(MINEDUC, 2013, pág. 4). Por tanto, la convergencia entre las concepciones de docentes, directivos y la política declarada se muestran como un facilitador a la inclusión, debido a que desde la gestión institucional hasta las creencias implícitas de los actores educativos, se apunta al respeto por la diversidad de personas que integran la escuela, considerando los diversos ambientes en que se desenvuelven, encargándose de generar instancias que permitan entender al estudiantado desde su integralidad, tomando en cuenta tanto su entorno como sus cualidades personales.

Sin embargo, aun cuando la política declarada coincide respecto a las concepciones de los directivos y docentes, convergiendo en una postura interaccionista, se detecta una barrera para la inclusión de estudiantes trans debido a la ausencia de una política que respalde la consideración del género como elemento relevante en la participación activa dentro de la comunidad educativa, aludiendo únicamente a la valoración de la corporalidad y sus características y atributos naturales como hombre y mujer. Esto afecta directamente la inclusión de estudiantes trans, ya que el establecimiento, desde sus lineamientos, puede influir sobre el accionar pedagógico, el cual al tomar esta perspectiva heteronormada sobre cómo la corporalidad define lo que es ser hombre y mujer, puede atentar contra la diversidad de género existente en el

establecimiento, invisibilizándola, acto que dista de los principios inclusivos, ya que, según la UNESCO (2015), la discriminación hacia la identidad de género percibida es la más común en los centros educativos, y la omisión de esta realidad, la forma más frecuente de segregar a las personas pertenecientes a dicho grupo.

Otro facilitador de la inclusión que se desprende de la política declarada se relaciona con la cultura profesional, la cual hace referencia a la organización de los profesionales de la educación en función al trabajo colaborativo. Frente a esto, el colegio “Los Fresnos” adopta una perspectiva adhocrática asumiendo un compromiso por facilitar la organización y el trabajo interdisciplinario de los profesionales de la educación frente a la entrega de apoyos, proponiendo espacios de discusión, reflexión y aprendizaje sobre diversas temáticas que favorezcan la calidad de la educación que el establecimiento proporciona. Frente a esto, docentes y directivos concuerdan en que, ante una necesidad detectada al interior del establecimiento, se requiere un trabajo colaborativo e interdisciplinario, el cual facilite una reflexión constante en torno a cómo dar respuesta a la diversidad de estudiantes presentes en el colegio, por tanto, se inclinan hacia la misma visión inclusiva de la política. Esta concordancia entre docentes, directivos y la política declarada es un facilitador, ya que la coordinación de los diversos actores educativos encargados de dirigir el establecimiento hacia un paradigma inclusivo están dispuestos a trabajar, lo que se torna en una acción sinérgica que suele ser más efectiva y eficaz que la acción individual o que la simple suma de

acciones individuales, “mediante la colaboración parece más factible mejorar las ayudas pedagógicas que se proporcionan a los estudiantes, ofrecer una oferta educativa más completa y una educación más justa” (Bugueño & Barros, 2008, pág. 1). Por tanto, es este tipo de colaboración al interior de los espacios educativos la que los lleva a una búsqueda de soluciones en conjunto ante las necesidades emergentes. Tal como explicita la directora en la política declarada del establecimiento, los docentes y el equipo directivo, debieron organizarse y debatir, respecto al caso de una estudiante trans, donde se evaluaron los procedimientos a seguir para abordar la situación desde un paradigma inclusivo, recibiendo la colaboración de diversas miradas profesionales para entregar los apoyos atinentes a sus necesidades.

Por otro lado, en cuanto a la responsabilidad de los apoyos, la política declarada se adscribe a una visión de interdependencia concordante con una perspectiva inclusiva, en donde la escuela debe ser colectivamente responsable de guiar los aprendizajes de los estudiantes, por lo que la implementación de apoyos ante necesidades específicas, no solo se encuentra en manos de uno o dos especialistas con expertiz en el tema, sino que requiere un apoyo de toda la comunidad, una reflexión constante sobre las prácticas y una coordinación de todos los actores educativos para solucionar las problemáticas que se pueden presentar en las diversas áreas en que se desenvuelve el estudiante. Ante este ideal presentado en la política, los directivos muestran concordancia, a diferencia de los docentes quienes presentan una postura equitativamente dividida, ya que

un grupo se adscriben a la visión inclusiva, mientras los otros profesores apuntan a una concepción de complementariedad, la cual se caracteriza por la fragmentación de los docentes en subgrupos, limitando la colaboración a grupos cerrados y dirigiendo las relaciones profesionales hacia un ambiente competitivo, el cual impide la contribución de otros profesionales que pueden entregar una perspectiva diferente que favorezca el desarrollo de los alumnos. En tal sentido, aun cuando la política declarada, directivos y algunos docentes presentan una concepción que facilita la inclusión de todos y cada uno de los estudiantes, la discrepancia de este específico grupo de profesores se torna una barrera, ya que si bien creen que deben estar en contacto con otros especialistas para coordinar la entrega de apoyos, limitan su accionar a lo que concierne a su especialidad, afectando el trabajo colaborativo que están dispuestos a llevar el resto de los profesionales. Esto se vuelve una barrera para la inclusión de estudiantes trans, debido a que la diversidad de género es un tema poco investigado en nuestro país, por lo que se requiere que toda la comunidad se informe y se involucre al abordar las diferentes necesidades que puedan surgir desde la persona o la comunidad educativa. Ante esto (Barrio, 2009) afirma que, para avanzar hacia una escuela inclusiva, es necesario romper el aislamiento profesional tan frecuente en algunos centros educativos y potenciar el intercambio de ideas, conocimientos, experiencias, recursos y profesionales. Por tanto, es necesario fomentar la colaboración entre profesores, alumnos, centros educativos y otras instituciones del entorno.

En cuanto a la ideología educativa, la cual se relaciona con la función de la educación y su rol con la sociedad, se logra visualizar una postura igualitarista por parte de los directivos de “Los Fresnos”, la cual se basa en que la educación debe ser obligatoria y común para todos los estudiantes, idea que se alinea con una visión integracionista. Sin embargo, los docentes reflejan una postura pluralista enfocada en responder equilibradamente a la demanda de una educación de calidad y de libre elección, manteniendo una perspectiva inclusiva de la educación.

Ante esto se considera como una barrera a la inclusión educativa que se evidencian dos posturas contradictorias en dónde una, se superpone a otra llevando al establecimiento a posibles prácticas que se alejan del camino en dirección a una escuela inclusiva, ya que si bien la política y los profesores evidencian respetar la diversidad e individualidad de sus alumnos valorando las diferencias como elemento enriquecedor de la comunidad, además de facilitar las adecuaciones para que todos se beneficien de la educación, las concepciones de los directivos pueden llevar al establecimiento a estancarse en un paradigma integracionista. Esto se debe, a que son los directivos los que se encuentran llamados a liderar entregando los lineamientos pedagógicos que los docentes deben implementar en sus clases.

Por otra parte, los valores declarados que se desprenden de las políticas educativas se centran en una ideología en donde prima el valor de la justicia, el cual apunta a una entrega equitativa de apoyos, tomando en cuenta la diversidad

y las necesidades que surgen a partir de ésta, a fin de que todos puedan participar activamente en la comunidad educativa y que “todos adquieran aquellos aprendizajes considerados esenciales para poder desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad” (Escudero, 2006, pág. 27). Esta ideología se considera como un elemento que favorece a los alumnos pertenecientes a la institución, debido a que dicha formación transforma a la escuela en un instrumento de democracia y acción social, en donde, por medio de la educación valórica, se da relevancia a las opiniones fundadas desde el respeto hacia la diversidad. Un ejemplo de esto es como el establecimiento desde la política educativa busca guiar la resolución pacífica de conflictos proponiendo medidas creativas y democráticas, dejando de lado los tradicionales castigos punitivos y favoreciendo así la construcción de una comunidad respetuosa.

En tal sentido docentes y directivos se suman a la visión del valor de justicia como fundamental en la educación, lo cual se vuelve un facilitador, ya que toda la comunidad concuerda en que las personas deben ser orientadas a una formación que permita la “interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento, generando una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de las y los estudiantes”. (MINEDUC, 2011, pág. 14)

El hecho de que tanto la política declarada como las concepciones implícitas de docentes y directivos priorizan el valor de justicia, se interpreta como un facilitador

a la inclusión educativa de alumnos trans, debido a que se entregan diversos apoyos específicos, que varían según la necesidad sentida de cada estudiante, los cuales son atingentes en función de cada caso, con el fin de facilitar su participación en la institución, no solo en la construcción de aprendizajes académicos sino que también en las actividades que guardan relación con las interacciones sociales, de forma que se construye una comunidad más inclusiva y respetuosa con la diversidad.

Por otra parte, el nivel de equidad se relaciona con el tipo de igualdad que el establecimiento pretende entregar a sus estudiantes, lo cual se presenta como una barrera, ya que tanto docentes como directivos concuerdan con una visión segregacionista, la que implica una igualdad de oportunidades para los estudiantes, asignando los mismos apoyos para todos, sin hacer diferenciación alguna en función de sus necesidades. Esta postura se presenta como una barrera, ya que, afecta directamente la participación de los estudiantes debido a que las oportunidades son aprovechadas según la capacidad, motivación y esfuerzo individual fomentando una sociedad como declara García (2005) "meritocrática en la cual, en principio, todo el mundo tiene oportunidades de adquirir una recompensa por su talento, esfuerzo y logro" (Urbina, 2013, pág. 53). Es así que dicha visión transgrede el derecho que todo estudiante tiene a una educación de calidad, la cual considere sus necesidades e intereses a fin de generar un plan de apoyo atingente a las características del alumnado.

En cuanto a la visión que mantiene la política declarada frente a estos niveles de equidad, no se observa una postura clara respecto al tipo de igualdad que el establecimiento ofrece a sus estudiantes, lo cual es una barrera, ya que docentes y directivos no tienen un recurso que clarifique, oriente y unifique su quehacer profesional respecto al tema, por tanto, sus acciones se llevan a cabo desde sus propias concepciones las que se ajustan a la visión segregacionista. Cabe mencionar que esta visión segregacionista se contrapone a los principios de justicia declarados previamente, lo cual genera una barrera para la inclusión de estudiantes trans, ya que la contradicción evidenciada influye de forma negativa al momento de tomar decisiones sobre cómo abordar esta diversidad, puesto que si bien los valores que se promueven son desde un paradigma inclusivo, los actores educativos, que se encuentran en directa interacción con los estudiantes, ejecutan acciones poco coherente con las necesidades que presentan sus alumnos, abordando tales temáticas desde sus propias creencias, cayendo en la posibilidad de plasmar conocimientos en base a

mitos y estereotipos frente a la diversidad sexual y de género, que son contruidos culturalmente desde el desconocimiento, y que conducen a prácticas discriminatorias que pueden derivar en acoso y violencia si no se trata el tema de manera informada, responsable y respetuosa. (MINEDUC, 2017, pág. 25).

Por tanto, la presente situación segregacionista, dificulta la participación de alumnos trans, ya que existe la posibilidad de que no se entreguen los apoyos que requieren, teniendo que adecuarse a las prácticas pedagógicas imperantes en el establecimiento, corriendo el riesgo de formar personas en base a la heteronorma.

Por último, se aprecia como facilitador para la inclusión educativa las concepciones de docentes y directivos frente a la actitud hacia la mejora escolar, debido a que, desde una postura optimista, sus creencias apuntan a la ideación constante de nuevas respuestas docentes que puedan estimular la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. El colegio “Los Fresnos”, adopta una postura positiva frente al cambio, asumiendo un compromiso por realizar las diversas adecuaciones que permita tal objetivo, considerando que según declaran Ainscow, Booth & Dison (2001) “los centros pueden y deben transformarse para mejorar la atención de la creciente diversidad del alumnado, pero para ello deben crear ellos mismos las condiciones fundamentales para que ese cambio pueda prosperar (Urbina, 2013, pág. 58). Por tanto, se aprecia como un facilitador para la inclusión educativa, el rol que asume docentes y directivos para realizar las modificaciones pertinentes en su quehacer pedagógico en función de las necesidades detectadas al interior de la escuela, donde se buscan un desarrollo integral en base a las altas expectativas que presenten docentes y directivos hacia sus estudiantes.

En voz de la directora, la política declarada también concuerda con esta visión

inclusiva, manteniendo una actitud positiva frente al cambio, ya que tal como mencionó, ante las necesidades emergentes que nacen de la diversidad de sus estudiantes, el establecimiento va buscando las herramientas que sean necesarias para la satisfacción de estas. Este accionar ha sido vivenciado por la comunidad educativa al enfrentarse al caso de una estudiante trans, puesto que el colegio al encontrarse con este nuevo desafío del cual no presentaba mayor expertis, buscó las redes de apoyos necesarios para la capacitación de sus docentes y para la entrega de orientación hacia la familia de la estudiante. Lo anterior llevó a realizar cambios tanto en la programación de reuniones, como en la flexibilización de horarios para tratar el tema, además de también buscar cómo educar a sus estudiantes respecto a este, con el fin de que la diversidad de género fuese tratado desde la naturalidad.

La postura coincidente de docentes, directivos y la política declarada se torna un facilitador para la inclusión de estudiantes trans, ya que, las creencias de los agentes y su disposición, son fundamentales frente al desafío que implica abordar la diversidad de género y hacerla visible, “porque lo que no se nombra, no existe para estudiantes y docentes, y lo desconocido generalmente provoca temor, desconfianza o prejuicio” (MOVILH, Educando en la Diversidad: Orientación sexual e identidad de género en las aulas, 2010, pág. 25). Es por esto que se hace relevante, que los agentes educativos muestren una buena disposición frente al cambio, ya que para abordar el transgénero como un tipo de diversidad presente de forma natural en la sociedad, se requieren modificaciones que giren entorno a

la superación de posibles prejuicios que nacen desde la desinformación. Se requiere que la totalidad de los actores educativos cambien basándose en la búsqueda constante de nuevas ideologías y prácticas que trabajen por una escuela más inclusiva, que satisfaga las necesidades que pueden surgir de sus estudiantes.

A continuación, se presenta el contraste entre la política declarada del colegio “Robles” con las concepciones implícitas de sus agentes educativos:

El primer elemento identificado como facilitador se desprende desde la visión de política declarada frente a la naturaleza de las diferencias, la cual hace alusión a las ideas sobre el origen y las posibles transformaciones de las características personales. En relación a esto, los lineamientos que rigen al establecimiento educativo se inclinan por una postura interaccionista referida a según señalan López & Colls (2010) entender el aprendizaje y las características como producto de la interacción entre individuo y ambiente, apegándose a un paradigma inclusivo, ya que consideran el contexto como un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje. Esta visión se refleja en que, desde sus lineamientos, el establecimiento reconoce una amplia diversidad de estudiantes, quienes, con sus particularidades y características individuales, están en constante interacción con variados contextos sociales. Es por esto que el colegio “Robles” no solo apunta a que se construyan conocimientos de tipo curricular, sino que promueve el desarrollo de habilidades sociales por medio del trabajo colaborativo, repartiendo

responsabilidades, promoviendo interacciones positivas. Dichas interacciones positivas también se enmarcan en el respeto por la diversidad al interior del establecimiento, ya que el colegio pretende que la comunidad comprenda y valore las diferencias. Por otra parte, también reconoce a la familia como factor influyente sobre los procesos de aprendizajes del estudiante, por lo que busca involucrarla por medio de instancias de información, aprendizaje y reflexión social.

En relación a esta concepción interaccionista, directivos y docentes mantienen de igual forma una visión inclusiva, por tanto, son coincidentes con la política declarada, lo que se vuelve un facilitador para la inclusión de estudiantes trans, ya que, desde esta mirada, el establecimiento valora y se responsabiliza por las particularidades de sus alumnos, abordando naturalizadamente las necesidades de apoyo que surgen desde la diversidad de género presente en el centro educativo. A su vez, dicha atención toma en cuenta ámbitos personales, familiares, sociales y educativos, con el fin de evitar prácticas discriminatorias y aumentar el sentimiento de pertenencia del estudiante al interior del colegio, trabajo que repercute tanto en los procesos de aprendizaje como en las interacciones sociales con la familia y compañeros, para que se den un margen de respeto y comprensión hacia la diversidad.

Por otro lado, en relación a la cultura profesional, la cual guarda relación con las prácticas colaborativas entre docentes y profesionales en función de la resolución de conflictos y la satisfacción de necesidades dentro de la escuela. El colegio “Robles” se posiciona desde una perspectiva adhocrática concordante con una

visión inclusiva, valorando el trabajo colaborativo entre docentes, la reflexión pedagógica y el aprendizaje compartido entre profesionales de la educación.

En relación a lo señalado, tanto directivos como docentes, coinciden con los elementos expresados en la política declarada, lo cual favorece la inclusión educativa, puesto que ambos visualizan como necesario, organizarse para trabajar colaborativamente, compartiendo responsabilidades y reflexionando ante las necesidades o conflictos que emerjan del estudiantado, para así dar respuestas efectivas a estas mismas. Duck y Murillo (2012) plantean, que para el desarrollo de escuelas inclusivas se debe dejar de lado la visión individualista de la docencia, adoptando el trabajo colaborativo como un fin para mejorar las prácticas educativas a nivel institucional.

A su vez lo anterior, guarda relación con lo explicitado por la directora en la política declarada, en donde hace referencia al trabajo realizado para atender las necesidades de los estudiantes trans que asisten al establecimiento. En esta construcción de escuela inclusiva, tanto directivos como docentes debieron organizarse frente a este nuevo tipo de diversidad que se manifestaba al interior establecimiento, buscando capacitaciones e información a fin de generar nuevas estrategias en conjunto con profesionales de mayor expertiz en la temática trans. Es así como el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta favorece la inclusión de estudiantes trans, puesto que al abordarse a nivel de comunidad se unifican las creencias y conocimientos de todos los profesionales de la educación y se “insta a modificar lenguajes, actitudes y comportamientos para educar desde el respeto y

generar una verdadera inclusión educativa, que valore la diversidad y fortalezca el pleno desarrollo de todas las personas” (MINEDUC, 2017, pág.25),favoreciendo a su vez la participación de los estudiantes en base a un ambiente que valore a los demás, el cual requiere el compromiso de todos los actores educativos

En cuanto a la responsabilidad de los apoyos, que hace referencia a cómo se organiza la institución para atender las necesidades de su alumnado, desde la política declarada, se visualiza una postura inclusiva, puesto que se alude a la importancia del trabajo que realizan los profesionales de la educación en la entrega de apoyos para sus estudiantes desde el trabajo colaborativo.

En relación a lo anterior, tanto directivos como docentes, reflejan una perspectiva inclusiva, inclinándose por la interdependencia, referida a la “responsabilidad compartida de todos los docentes hacia todos los alumnos” (López et al, 2010, pág. 166). De lo cual se desprende el compromiso por el equipo profesional de llevar a cabo un trabajo colaborativo interdisciplinario, asegurando la participación de cada uno de ellos para dar respuestas atinentes a las necesidades de la comunidad educativa, siendo ellos los responsables de formar personas en base a su quehacer pedagógico colectivo.

El hecho que tanto las concepciones de los directivos y docentes, concuerdan además con la política declarada, es considerada como un facilitador para la inclusión educativa de estudiantes trans, puesto que se visualiza que los profesionales de la educación creen que es fundamental trabajar unidos hacia un

fin, el cual sería la entrega de apoyos pertinentes para la diversidad de su estudiantes favoreciendo así su calidad de vida, elemento importante si se considera que los estudiantes trans, pueden necesitar apoyos tanto a nivel académico, emocional y social . Por lo que el compartir responsabilidades entre profesionales desde sus especialidades y en concordancia con el otro, provoca que los apoyos ayuden al estudiante de forma integral y trascienden del espacio educativo.

En cuanto a la ideología educativa, categoría que guarda relación con las funciones de la educación y su rol social, se visualiza una disonancia entre directivos y docentes respecto a su postura, ya que por una parte, docentes optan por una teoría pluralista, la cual establece que todas las instituciones educativas deben responder equilibradamente a la calidad, equidad y eficacia, y a su vez tener la autonomía de escoger cómo entregar los apoyos necesarios para asegurar los tres principios ya mencionados, permitiendo así que apoderados tengan la libertad de elegir un establecimiento que se ajuste de mejor forma a su estudiante. Por otra parte, los directivos se dividen equilibradamente en tres posturas, siendo una de estas concordante con la visión inclusiva ya descrita. La segunda postura de los directivos se apega a una ideología igualitaria perteneciente a un paradigma integracionista, ya que se basa en que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos, considerando que todos los establecimientos tengan la misma oferta educativa, de modo que se asegure la igualdad de oportunidades, y finalmente se evidencia una postura liberal caracterizada por promover principios de competencia entre centros, entregando

relevancia al rendimiento académico y permitiendo que padres y apoderados puedan escoger un establecimiento educativo basándose en este criterio.

En cuanto a la política declarada de la institución se visualiza una contradicción, ya que, por una parte se hace evidente la preocupación de cumplir con los criterios de eficacia, eficiencia y equidad mediante metodologías constructivistas, donde se promueva una educación democrática basada en el respeto y equidad en el género, estableciendo para todas las personas una formación íntegra donde la cognición, lo psicomotor, las emociones y la espiritualidad sean atendidas de forma consciente y protegida, apegándose así a una postura inclusiva. Sin embargo, existen elementos segregacionistas relacionados con la admisión, ya que el colegio “Robles” por medio de la selección, busca desarrollar la calidad y la eficacia, solicitando que los estudiantes rindan exámenes de conocimientos, entrevista con apoderados, observación en aula y certificado de notas con un promedio de 5,5 por área de aprendizaje.

En relación a lo mencionado con anterioridad, se visualiza como una barrera para la inclusión educativa que no exista una postura unificada entre los directivos, docentes y política del establecimiento respecto al derecho y fines de la educación, ya que se limita el rendimiento y los aprendizajes a las particularidades que presentan los estudiantes, influyendo directamente en el derecho inalienable de acceder y ser parte de una educación de calidad en donde se los entreguen

apoyos necesarios para potenciar las características personales, considerando que estas son un elemento enriquecedor al interior de las aulas.

Respecto a los valores declarados, que apuntan a las concepciones implícitas bajo las cuales se fundamenta el quehacer pedagógico, considerando la visión que orienta a la institución hacia prácticas de calidad, que permitan un desarrollo valórico dentro de la comunidad, ante esto se considera dentro de la política declarada del establecimiento, la promoción de valores éticos y del respeto, la búsqueda de la equidad de género y el desarrollo un clima de tolerancia y respeto a la diferencia.

En cuanto a las concepciones de docentes y directivos, sobre los valores declarados, se visualizan diferencias respecto a cómo priorizan la formación valórica entre los estudiantes. Puesto que, en primer lugar, los docentes presentan una concepción perteneciente a la teoría de Solidaridad, la cual refleja la capacidad de las personas para salir de sí mismas, reconocer y actuar en beneficio de la promoción de los derechos de los demás. Este valor se relacionaría con el de justicia social en tanto involucraría dar a quien menos tiene, lo cual se interpreta como una postura integracionista, debido a que la institución asume una actitud paternalista sobre el proceso de formación del estudiantado el cual no presta relevancia a elementos pertenecientes a una visión crítica que busque el bien común por medio de la justicia social. Por otra parte, los directivos muestran concepciones diversas, uno opta por una posición individualista, que es

concordante con una perspectiva segregacionista, la cual hace referencia a la prioridad de oportunidades que se ofrecen a los estudiantes, para que, en virtud de su capacidad, iniciativa y esfuerzo, puedan avanzar en su desarrollo personal y escolar, es decir se avala la competitividad entre los estudiantes por sobre el trabajo en equipo. Otro directivo, se posiciona desde la teoría de solidaridad, la cual es concordante con una perspectiva integracionista, ya que es el estudiantado el que debe esforzarse por adaptarse al ambiente que construye la institución. Por último, un directivo se posiciona desde la justicia, acorde a una perspectiva inclusiva, la cual aspira a una educación de calidad para todos fundamentándose en que una educación justa, implica que “todos los estudiantes, en su paso por la escuela, adquieran aquellos aprendizajes considerados esenciales para poder desenvolverse en la vida y llevarla con dignidad” (Escudero, 2006, pág. 27), existiendo un compromiso por formar estudiantes que se desenvuelvan de forma respetuosa y participativa en cualquier contexto.

Respecto a lo anterior, las concepciones implícitas de directivos como de docentes, se contraponen frente a la formación valórica por la cual que opta el establecimiento desde su política declarada, ya que la institución reconoce la relevancia que significa el desarrollo de virtudes que busquen la justicia como valor fundamental para el resguardo de un ambiente que propicie la participación en base al respeto de cada uno de los integrantes de la comunidad, abordando la promoción de concepciones éticas para la resolución de conflictos, a la vez resalta la equidad de género, como factor determinante para generar un clima de respeto

para la presente diversidad, siendo la institución quien vele por el bienestar mental y social de sus alumnos

Lo anterior, impide que los elementos nombrados en su política declarada se visualicen como favorecedores de la inclusión de estudiantes trans, puesto que son los directivos los que guían los principios y valores que regirán al colegio y son los docentes los que los hacen parte de sus prácticas educativas, ambos agentes son necesarios para que prime el principio inclusivo de la justicia dentro del establecimiento, a través del cual se busca una educación más justa y tolerante hacia la diversidad, por lo que sería un elemento vital a seguir trabajando para la inclusión de la diversidad de sus estudiantes, en tanto para Booth & Ainscow (2011) "la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción (equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor,...) (Echeita, 2013). Por lo que es necesario que los directivos logren guiar a los docentes hacia los valores compartidos en función de su política declarada.

Por último, en relación a la actitud hacia la mejora escolar, la cual hace referencia a la realización de cambios en las formas tradicionales de escolarización con el fin de conseguir escuelas eficaces, se logra visualizar como un facilitador a la inclusión educativa que la política del establecimiento considere relevante la reflexión constante de los estudiantes en cuanto al cambio para la mejora del

entorno, lo cual presenta directa coherencia con las concepciones evidenciadas por los docentes, quienes presentan una postura de optimismo e innovación, concordante con una perspectiva inclusiva, referida a “desarrollar nuevas respuestas docentes con el fin de estimular la participación”. (López et al., 2010, pág. 171). En este sentido los docentes concuerdan con la política del establecimiento en cuanto a la importancia de ser flexibles y valorar el cambio como un elemento que favorece la participación e inclusión educativa, ya que se da paso a la realización de transformaciones y modificaciones necesarias para mejorar la calidad de vida de sus alumnos al interior del colegio. Sin embargo, los directivos se posicionan desde una visión conformista, concordante con una postura integracionista en cuanto a la actitud hacia el cambio, lo cual lleva a un compromiso de mínima exigencia en cuanto a la mejora en el establecimiento. Esto, permite visualizar que los directivos estarían dispuestos a realizar cambios, siempre que estos no impliquen modificaciones estructurales y que son los estudiantes quienes también debieran efectuar cambios en el ámbito personal.

Respecto a lo anterior se considera como una barrera a la inclusión educativa de alumnos trans que los directivos, quienes son los encargados de liderar y gestionar los cambios al interior del establecimiento evidencian en su mayoría una postura conformista, ya que las mejoras relacionadas con potenciar la participación de estos estudiantes e informar a la comunidad respecto al abordaje educativo en el ámbito trans, se podría limitar a las concepciones y disposición que presentan los directivos respecto a la importancia del cambio y la transformación, ya que son los directivos quienes deben adoptar

todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean necesarias a fin de garantizar que en los establecimientos escolares se administre la disciplina de modo compatible con la dignidad humana, sin discriminación ni castigos basados en la orientación sexual, la identidad de género de las y los estudiantes, o la expresión de las mismas. (MINEDUC, 2017, pág. 17)

Es por ello, que se torna necesario que todos los directivos unifiquen sus concepciones hacia una perspectiva más inclusiva, para poder generar y guiar cambios que favorezcan la inclusión de sus estudiantes.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo describir y analizar los factores provenientes de la cultura y política educativa, que favorecen la inclusión de estudiantes trans en el colegio especial "Los Fresnos" y colegio regular "Robles" de la Región de Valparaíso, temática que se encuentra en la contingencia educativa nacional debido a la reciente visibilización de la diversidad de género al interior de los establecimientos educativos.

Tal como se ha mencionado a lo largo de esta investigación la educación es un derecho inherente a todas las personas independiente a su origen, nivel socioeconómico, raza, religión, etnia, orientación sexual y/o género, es por esto, que el estado chileno se debe responsabilizar de toda posible barrera que pueda tener un niño, niña o joven para acceder a la educación, por tanto es deber del poder legislativo, ejecutivo y judicial garantizar por medio de políticas la permanencia de todo estudiante al interior de los establecimientos educativos, otorgando una educación de calidad, la que conlleve ambientes seguros y en consecuencia un sentimiento de pertenencia e implicancia por parte del estudiantado. A través de nuestra investigación hemos recogido basta información que permite conocer la realidad de un grupo de personas a las cuales se está transgrediendo sus derechos, se trata de aquellos estudiantes que pertenecen a una diversidad de género que cada vez se hace más visible en las aulas de clases.

Dentro de esta diversidad de género, nos enfocamos específicamente en alumnos/as trans, debido a que es una población que ha sido invisibilizada y por lo tanto violentada a lo largo del tiempo a razón que nuestra sociedad chilena,

mayoritariamente, asume el género desde una visión heteronormada conceptualizando lo femenino y masculino desde las características sexuales biológicas y el género asignado al nacer. Este aspecto se refleja claramente en los establecimientos educacionales, en donde los roles de género se instalan arbitrariamente desde edades tempranas imponiendo un comportamiento social basado desde la genitalidad.

En consecuencia, estos roles asignados y normas sociales que se perpetúan al interior del establecimiento no solo afectan directamente a estudiantes trans, sino que también indirectamente a la totalidad de la comunidad educativa ya que se avalan valores que no coinciden en su con un paradigma inclusivo, respetuoso de la diversidad. En tal sentido esto lleva a la creación de múltiples barreras para la inclusión de estudiantes trans, ya que, profesionales de la educación, mediante la replicación de prácticas heteronormalizadoras y la desinformación sobre la diversidad de género, generan situaciones de segregación que los mismos estudiantes luego replican entre compañeros, transformándolas en acciones aprobadas implícitamente por toda la comunidad. Tal nivel de exclusión, atenta contra la integridad física y psicológica de los estudiantes, influyendo sobre su desempeño académico, su sentimiento de bienestar y en la permanencia dentro del establecimiento, ya que muchas veces en la deserción encuentran una escapatoria al sentimiento de vulnerabilidad que generan docentes y directivos al no tomar decisiones y generar acciones que den respuesta a las demandas de su realidad. En este sentido, existen factores tanto desde el ámbito cultural como

político que inciden en la respuesta educativa que los establecimientos entregan a su estudiantado.

A pesar de este panorama, existen establecimientos que a fin de ser mantener el respeto por la diversidad y los principios de justicia que defiende la escuela inclusiva, se han esforzado por construir conocimientos que le permitan a la diversidad presente expresarse libremente en un ambiente seguro. Es el caso del colegio “Los Fresnos” y del colegio “Robles”, quienes se responsabilizan por cumplir con el derecho a la educación de todos sus alumnos y entregar los apoyos necesarios para que estos se beneficien alcanzando su máximo potencial tanto académico como personal. A razón de esto es que nos propusimos ahondar en estas realidades, profundizando específicamente en los factores de la cultura y políticas educativas que facilitan la inclusión de estudiantes trans.

Para alcanzar dicho objetivo se utilizaron diversas técnicas de recolección de información. Por una parte, a fin de investigar la cultura de los establecimientos se elaboró un cuestionario de dilemas que ahondara en las concepciones implícitas de docentes y directivos, posicionándolos frente a problemas hipotéticos a resolver desde la experticia adquirida en sus cargos. En cuanto a la política educativa, se revisaron diversos documentos institucionales los cuales permitieron conocer los lineamientos que sostienen el tipo de comunidad educativa que los establecimientos pretenden construir. Además, se realizó una entrevista semiestructurada a las directoras, ya que desde sus voces se logra ahondar sobre la política declarada de los centros. Finalmente, a fin de triangular los datos obtenidos, se realizó un cruce entre la política declarada y las concepciones de

docentes y directivos identificando los elementos que se vuelven una barrera o un facilitador de la inclusión de estudiantes trans.

Ambos establecimientos han desarrollado un entorno propicio para el desarrollo y participación de sus estudiantes al interior de la comunidad, lo cual genera un impacto positivo no solo en los/as alumnos/as trans, sino también en quienes los rodean, generando una cultura inclusiva, que permite avanzar hacia una sociedad que visualice la diversidad de género desde la naturalidad y sin prejuicios infundados desde la heteronorma. Al adentrarnos en los facilitadores para la inclusión que se desprenden desde la política y cultura de ambos establecimientos, se visualizan elementos comunes que resultan indispensables para asegurar la permanencia y participación de estudiantes trans dentro del sistema educativo, lo que nos permite concluir que:

Como instituciones educativas encargadas de la formación integral de sus alumnos, han visibilizado explícitamente a los estudiantes trans que forman parte de la comunidad, tomando en cuenta sus necesidades para generar un entorno que aliente las decisiones y el desarrollo de cada uno de sus estudiantes. Tal reconocimiento por parte de las instituciones, a impulsado y motivado la consolidación de la identidad de género, otorgándoles la seguridad de que cuentan con el apoyo de todo un establecimiento para desarrollarse en base a sus propias necesidades sentidas. Es así que las instituciones deciden enfrentar un nuevo desafío, el cual forma parte de la amplia gama de necesidades a las que deben prestar apoyos, ya que como profesionales de la educación, deben considerar la diversidad como factor principal para la conformación de una

comunidad basada en el respeto por los demás, destacando la formación valórica como eje fundamental para todos los estudiantes, quienes merecen ser tratados con dignidad, haciendo valer los derechos que el entorno en muchas ocasiones no reconoce, pasando a llevar la integridad de dichas personas.

Resguardar la integridad y el bienestar de cada uno de los estudiantes es fundamental para hacer valer el derecho a una educación digna y de calidad que toda persona posee, por tanto, es deber de las instituciones educativas entregar una formación que se fundamente en el respeto por la diversidad. Por esta razón un favorecedor para la inclusión de estudiantes trans identificado en ambas instituciones educativas guarda relación con la formación valórica que ofrecen los colegios, la cual se centra en el respeto, la cordialidad y el dialogo, siendo elementos fundamentales para la construcción de una sociedad que no atente contra la diversidad, promoviendo de forma óptima la creación de culturas de aceptación y respeto frente a las diferencias individuales que caracterizan a cada persona.

Esta formación valórica genera un impacto positivo en los estudiantes trans debido al ambiente de confianza y seguridad vivenciado en su entorno educativo, lo cual se manifiesta como un elemento preventivo de la discriminación, ya que permite a los estudiantes manifestar sus necesidades sentidas a los profesionales de la educación, quienes pueden responder a tiempo y pertinentemente a dichas inquietudes. Cabe mencionar que estas instituciones no solo promueven una formación valórica en sus estudiantes, sino que también se pone entre profesionales, puesto que, frente a la diversidad de género visualizada al interior

de los colegios, docentes directivos y profesionales de la educación reconocieron su necesidad de informarse, educarse y buscar nuevas herramientas para brindaran los apoyos pertinentes a sus estudiantes, a fin de garantizar el derecho a la educación.

Es así como en ambos establecimientos se tomaron las medidas correspondientes en función de elaborar e implementar con los distintos profesionales, apoyos atingentes a la realidad de cada uno de los alumnos, con el fin de establecer medidas que favorezcan su participación, combatir la discriminación, respetar los derechos humanos e informar a la comunidad.

Por tanto, también se identifica como un elemento favorecedor de la inclusión de estudiantes trans, las capacitaciones gestionadas por ambos establecimientos con el objetivo de acercar a la comunidad a la diversidad de género presente, a fin de comprender y respetar la realidad que vivencian estos alumnos y así entregar los apoyos atingentes en función de sus necesidades. Dichas capacitaciones se encargaron de re educar a los participantes de las instituciones en el ámbito de afectividad y sexualidad, desde un enfoque inclusivo, el cual se aleje de las consideraciones tradicionalistas pertenecientes a los estereotipos referidos por la heteronorma.

La mencionada capacitación se unifica con otro factor común en ambas instituciones, se trata de la difusión de la información hacia toda la comunidad educativa, puesto que los aprendizajes que docentes y especialistas en la educación construyeron en torno a la temática trans, se expandió también hacia

los estudiantes y sus familias. Esta labor de difusión se transforma en un elemento fundamental para asegurar la permanencia y participación de los estudiantes trans, debido a que las interacciones sociales que se dan en los establecimientos no se remiten al trato entre estudiantes y docentes, sino que es un red de socialización constante entre estudiantes, profesionales y asistentes de la educación, directivos, familiares, entre otros, por lo que las diversas instancias de información, reflexión y conversación en ambos colegios son relevantes para la aceptación y el respeto frente a la diversidad de género.

Tales procedimientos gestados corresponden a un facilitador sustancial para la inclusión educativa de los alumnos trans, impactando categóricamente en su realidad, ya que se logró instaurar profesionalmente en las comunidades educativas el conocimiento básico para comprender desde el respeto la diversidad de género y orientar acciones que permitan alentar el desarrollo de la propia identidad, sintiendo plena confianza en si mismos y en el entorno que los rodea. Cabe señalar que las capacitaciones y la difusión de la información se realizaron de manera abierta, en función de que todos los participantes de la comunidad educativa tuvieran acceso a estos conocimientos fundamentales para la visibilización de tales estudiantes, adoptando, aportando y construyendo entre todos, los enfoques inclusivos que adoptan las instituciones respecto a la diversidad de género.

Por otra parte, existen procedimientos que, si bien no son comunes a ambas instituciones, se vuelven relevantes de mencionar ya que surgen desde la cultura educativa buscado generar un sentimiento de pertenencia que motive la

participación de estudiantes trans en la comunidad. Tales iniciativas son la creación de baños multisex y el respeto por el nombre social, las cuales tienen por objetivo potenciar el sentimiento de bienestar de estos estudiantes.

Los facilitadores de la inclusión trans mencionados nacen principalmente desde la cultura escolar de cada establecimiento, ya que la comunidad, a partir de la detección de una necesidad, se hizo cargo de gestionar acciones que modificarán, desde una perspectiva inclusiva, los conocimientos sobre la identidad de género que cada participante de la comunidad mantiene. Sin embargo, la escuela es un contexto dinámico que se encuentra en constante cambio, por tanto se vuelve fundamental construir lineamientos escritos que promuevan adecuaciones, constate capacitación, trabajo con la comunidad y protocolos a los cuales recurrir en caso de discriminación, puesto que, si bien directivos y docentes actualmente mantienen creencias inclusivas en relación a la diversidad de género, en un futuro pueden integrarse al equipo de profesionales personas que, desde sus creencias, alejen a los establecimientos de los principios inclusivos que han logrado instaurar.

Esta falta de políticas es el reflejo del panorama nacional actual, puesto a nivel país las medidas gubernamentales que amparan a la comunidad trans son desalentadoras tanto en el ámbito de salud, laboral, así como en la educación. A través de la presente investigación hemos constatado que las decisiones que cada centro educativo elabora en función de abordar las necesidades de los estudiantes trans, son tomadas de forma autónoma, sin recibir ningún tipo de orientación por

parte del Estado, quien se supone debería ser el que garantice el derecho a una educación digna y de calidad. Esta realidad es atribuible a la escasa investigación que existe tanto a nivel nacional como internacional, puesto que la desinformación en relación al tema, invisibiliza ante el Estado una diversidad de género que escapa a los estereotipos que nacen desde la heteronorma.

Respecto a la presente investigación, cabe señalar que para su desarrollo, no se abordaron explícitamente los elementos correspondientes a las prácticas educativas vivenciadas en el establecimiento, debido a los acuerdos consensuados con cada institución, con el fin respetar los espacios personales de dichos estudiantes y resguardar su identidad. Es así que se dispuso de un minucioso análisis referente a la política y cultura imperante del centro, apreciando en ellos un proceso satisfactorio acorde a un enfoque inclusivo, el cual se encargó de buscar diferentes vías alternativas para otorgar apoyos de calidad en función de las necesidades sentidas de sus alumnos, evidenciándose una toma de decisiones atinentes a cada caso, las cuales permiten la participación activa de los estudiantes implicados, otorgándole los apoyos que fuesen necesarios y al alcance de cada institución.

Se entiende que al momento de analizar las necesidades y facilitar los apoyos pertinentes para cada estudiante, es una tarea difícil que no cuenta con una solución inmediata y estructurada a desarrollar, debido a que cada comunidad se desenvuelve de forma dinámica, por lo cual no existe una receta que lleve a los establecimientos a un éxito a corto plazo en función de sus decisiones. Aun así, existen claros ejemplos de responsabilidad social frente a la calidad de vida de sus

estudiantes, iniciando un proceso consciente y reflexivo frente a las necesidades que surgen en cada comunidad, es así como, se visualiza la labor educativa que desempeñan hasta el día de hoy el colegio “Robles” y “Los Fresnos”, quienes representan un actuar digno de imitar, ya que su proceder puede ser la respuesta a las necesidades que puede presentar un niño/a trans que forma parte cualquier institución y que aún no recibe los apoyos que tanto necesita para poder desenvolverse de forma segura y espontánea bajo cualquier tipo de contexto, visibilizando desde el respeto a la diversidad la propia naturaleza de cada persona.

Es por todas estas razones que se vuelve indispensable que los profesionales de la educación continúen investigando sobre la realidad que vivencian los estudiantes trans al interior de las instituciones educativas, a fin de continuar la construcción de conocimientos que permitan garantizar el derecho a una educación digna y de calidad, y a la vez, los visualice como personas íntegras con opiniones y experiencias que favorezcan el desarrollo de una sociedad más inclusiva, encargándose de valorar a cada una de las personas que componen una comunidad, haciendo partícipe a todos en los distintos espacio sociales de forma segura tanto por las políticas que los resguarda y por una cultura que los acoge, enriqueciéndonos como una sociedad cada vez más diversa.

Bibliografía

Ainscow, Booth, & Dyson. (2006). *Improving Schools, developing inclusión*. Londres .

Ainscow, M. (2007). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/181239601/Comprendiendo-El-Desarrollo-de-Escuelas-Inclusiva-Ainscow>

Altamirano, J., Araya, C., Arias, F., Ruiz, L., & Orellana, Z. (2012). Identidad transexual: un proceso de género en tránsito. *Revista Pequén*. Recuperado el 2017, de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/6%20Identidad%20Transexual%20Un%20proceso%20de%20g%C3%A9nero%20en%20tr%C3%A1nsito.pdf>

Arnaiz, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Recuperado el 2017, de <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/parnaiz.pdf>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Recuperado el 2016., de Declaración Universal de los derechos humanos.: http://portales.mineduc.cl/usuarios/ccalificacion/doc/201205101657450.declaracion_universal_de_los_derechos_humanos.pdf

Balderas, I. (Agosto de 2013). *Investigación cualitativa. Características y recursos*. Recuperado el 2017, de <http://xn--caribea-9za.eumed.net/investigacion-cualitativa/>

Bareiro, L. (2016). *La exclusión de las personas trans del sistema educativo: un análisis de la experiencia en la educación de personas jóvenes y adultas en Paraguay*. Recuperado el 2016, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160401010040/informefinaldeinvestigacionlaurabareiro.pdf>

- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.
- Bauer, L., Kaprova, Z., Michaelidou, M., & Pluhar, C. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva*. Recuperado el 2017, de https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf
- Biker, G. S., Herrero, I., & Argandoña, C. D. (2009). *LA SITUACIÓN DE LAS PERSONAS TRANSGÉNERO Y TRANSEXUALES EN EUSKADI*. Recuperado el 2016
- Blanco. (2006). *LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN*. Recuperado el 2017, de http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm
- Blanco, R. (Abril de 1999). *Hacia una escuela con todos y para todos*. Recuperado el 2016, de https://recursosparainicial.wikispaces.com/file/view/ROSA_BLANCO.pdf
- Bodgan, S., & Taylor, R. (2002). *introducción a los metodos cualitativos de investigación*. Obtenido de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (C. y. Inclusiva, Editor) Recuperado el 2016, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión*. Recuperado el 2016, de http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf
- Bugueño, X., & Barros, C. (Junio de 2008). *Formación de equipos colaborativos*. Recuperado el 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070003570.Valoras%20UC%20Guia%20Formacion_de_equipos_de_trabajo_colaborativo.pdf
- Castillo, A., Haro, X., Cárcamo, R., & Estrada, C. (Agosto de 2010). *CONCEPCIONES SOBRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO EN DOCENTES Y APODERADOS DE ESCUELAS BÁSICAS Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ESCOLAR*. Recuperado el 2017, de https://www.researchgate.net/publication/47361869_Concepciones_sobre_educacion_y_desarrollo_en_docentes_y_apoderados_de_escuelas_basicas_y_su_relacion_con_el_rendimiento_escolar
- Castillo, L. (2005). *Análisis documental*. Recuperado el 2017, de <http://www.uv.es/macas/T5.pdf>
- Céspedes, A. (2014). *Camino a la escuela inclusiva*. Recuperado el 2017, de http://www.upla.cl/inclusion/wp-content/uploads/2014/07/2014_0731_inclusion_documentos_interes_escuela_inclusiva.pdf
- Cisterna, F. (2005). *CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESOS DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. Recuperado el 2017, de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Coll, & Miras. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar.

- Constitución Política de la República de Chile*. (1980). Recuperado el 2016, de https://www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion_politica.pdf
- Cortí, A. (2000). *Socialización e integración social*. Recuperado el 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400209.pdf>
- De Toro, X. (2015). Niños y niñas transgénero: ¿Nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Punto de Género*. Recuperado el 2017, de <http://www.revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/download/37666/39325>
www.uchile.cl/documentos/bajar-revista-punto-genero-n5-pdf-1160-kb_72731_4_1907.pdf
- Duck, C., & Murillo, J. (2012). *La colaboración como elemento definitorio de las Escuelas inclusivas*. Recuperado el 2017, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/editorial.html>
- Echeita, G. (2013). *INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN EDUCATIVA. DE NUEVO, "VOZ Y QUEBRANTO"*. Recuperado el 2017, de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5_htm.htm
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2008). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado el 2016, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado el 2016
- Echeita, G., & Sandoval, M. (01 de 03 de 2002). Educación inclusiva o Educación sin Exclusiones. *Revista de Educación n°327*, 31-48.

- Escudero, J. (2006). *Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación*. Recuperado el 2017, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_03.pdf
- Escudero, J. (2009). *La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes*. Recuperado el 2017, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_04.pdf
- Espinosa, J., & Vanessa, V. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 195-213. Recuperado el 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art10.pdf>
- Fernández, A. (2003). *EDUCACIÓN INCLUSIVA: "Enseñar y aprender entre la diversidad"*. Recuperado el 2017, de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf>
- Flores, A., Díaz, F., & Rigo, M. (2016). *Construcción de buenas prácticas educativas mediadas por tecnología*. Recuperado el Mayo de 2017
- Flores, J. I. (2007). *La diversidad sexual y los retos de la igualdad y la inclusión*. Recuperado el 2016, de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27870.pdf>
- Flores, V. (2015). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Obtenido de <http://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. NEW YORK. Recuperado el 2017
- García, A. (2002). *Tratamiento y análisis de la documentación*. Recuperado el 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000098&pid=S0100-1965201000020000500007&lng=en

- GOBIERNO, M. S. (24 de Julio de 2012). *Ley 20.609*. Recuperado el 2016, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Gómez, Í. (2012). *Una dirección escolar para la inclusión escolar*. Recuperado el 2017, de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/108/38>
- Gómez, M. O. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. (A. C. Psiquiatría, Ed.) *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1), 118-124. Recuperado el 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Gómez, V., & Guerra, P. (2012). *Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?* Recuperado el 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100001
- Hernández, F., & Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos*. Recuperado el 2016, de <http://lnx.educacionenmalaga.es/valores/files/2011/12/Clima-escolar-en-los-centros-de-Secundaria.pdf>
- Hevia, R. (2010). *El derecho a la educación y la educación en derechos humanos en el contexto internacional*. Recuperado el 2016, de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1_htm.html
- Infante, et al. (Marzo de 2015). *Propuestas para avanzar hacia un Sistema Inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial*. Recuperado el 2016, de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>
- Jayme, M. (2009). *Guía de estudio de psicología de las diferencias individuales*. Recuperado el 2017, de

<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Psicolog%C3%ADa%20de%20las%20diferencias%20individuales.pdf>

- Jiménez, M. (2008). *APROXIMACIÓN TEÓRICA DE LA EXCLUSIÓN SOCIAL: COMPLEJIDAD E IMPRECISIÓN DEL TERMINO. CONSECUENCIAS PARA EL ÁMBITO EDUCATIVO*. Recuperado el 2016, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010
- Laboratorio para el análisis del cambio educativo. (1999). *Introducción al estudio de caso*. Recuperado el 2010, de <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>
- Ladevito, P. (2 de 9 de 2010). *Investigación cualitativa y expresiones de la cultura: fundamentando el uso del film como fuente para la construcción de conocimiento*. Recuperado el 7 de Julio de 2017, de <http://soc.unicen.edu.ar/index.php/component/content/article?id=356:resumen-iadevito>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 2. Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Ley 20.370. (2009). Recuperado el 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- López, M., Echeita, G., & Martín., E. (2010). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. Recuperado el 2016, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- López, O. (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación cualitativa*. Recuperado el 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

- López, V., & Julio, C. (2014). *Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile*. Recuperado el 2016, de https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/barreras-culturales1smallpdf.com_.pdf
- Lorezo, R. D., & Perez, L. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social*. . Recuperado el 2017, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Tratado-sobre-discapacidad.pdf>
- Loscertales, J. C. (2002). *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*. Recuperado el 2017, de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/57.pdf>
- Maffia, D. (2003). *Sexualidades Migrantes: Género y Transgénero*. Recuperado el 2016, de http://dianamaffia.com.ar/archivos/sexualidades_migrantes.pdf
- Mancebo, M., & Goyeneche, G. (9- 10 de Diciembre de 2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. La Plata, Argentina. Recuperado el 2016
- Mancebo, M., Carneiro, F., & Lizbona, A. (2014). *La educación: ¿Un “outsider” de la protección social?* (c. y. Psicología, Ed.) Recuperado el Agosto de 2016, de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/viewFile/227/229>
- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamerica* . Recuperado el 2017, de http://files.matices-ugc.webnode.es/200000041-a4669a6898/Metas_inclusiva.pdf
- Marcuello, & Elósegui. (1999). *sexo género identidad y sus patologías*. Recuperado el 2016, de

http://www.facmed.unam.mx/deptos/familiar/compendio/Primero/I_SM_158-180.pdf

Martí. (2006). *Desarrollo, Cultura y Educación*. Madrid: Amorrortu.

Martínez, F., & Ibara, M. (2011). *La Mixteca Poblana: De la vulnerabilidad al bienestar*-. Recuperado el 2017, de <https://books.google.cl/books?id=211j9AJiQ54C&pg=PA24&lpg=PA24&dq=econ%C3%B3mica,+laboral,+formativa,+socio++sanitaria,+residencial,+relacional,+participativa&source=bl&ots=CPZwPv93xl&sig=pY6a3pdA9LTKeAJomqLRYaUJTag&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjXuljh6-nUA>

Martínez, M. (2000). *El discurso social sobre drogas en la prensa de Murcia*. Recuperado el 2017, de <https://books.google.es/books?id=vbaHdKNDRrEC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Mateos, M., Basilisa, M., & Vilanova., S. (2010). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Recuperado el 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003

MINEDUC. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y el liceo: Orientaciones para abordar la Convivencia Escolar en las Comunidades*. Recuperado el 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201203291223210.Conviviendo.pdf

MINEDUC. (2012). *Escuela, Familia y Necesidades Educativas Especiale*. Recuperado el 2016

MINEDUC. (Marzo de 2012). *Material para la elaboración del Reglamento Interno de Evaluación*. Recuperado el 2017, de

http://portales.mineduc.cl/usuarios/adultos/doc/201308191332460.material_sugerencias_apoyo_evaluacion.pdf

- MINEDUC. (2013). *DISCRIMINACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR, Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Recuperado el 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado el 2016, de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- MINEDUC. (2013). *Servicio de Apoyo Principios y Orientaciones*. Recuperado el 2017, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151321290.Servicio_de_Apoyo_PrincipiosyOrientaciones.pdf
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones para la revisión de los reglamentos de convivencia escolar*. Obtenido de http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2016/orientaciones%20reglamentos.pdf
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado el 2017
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno*. Recuperado el 2017, de <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Orientaciones-para-la-inclusi%C3%B3n-de-las-personas.pdf>
- MINEDUC. (s/f). *ORIENTACIONES PARA ELABORACIÓN Y REVISIÓN DE REGLAMENTOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR*. Recuperado el 2017, de

http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201111181526340.orientaciones_reglamento_convivencia_final.pdf

- MOVILH. (2010). *Educando en la diversidad, Orientación Sexual e Identidad de género en las aulas*. Recuperado el 2016, de http://www.movilh.cl/documentacion/educando_en_la_diversidad_2da_edicion_web.pdf
- MOVILH. (2012). *Encuesta sobre Educación Sexual y Discriminación*. Recuperado el 2016, de <http://www.movilh.cl/documentacion/Encuesta-sobre-educacion-sexual-y-discriminacion.pdf>
- Muntaner, J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-19.
- OMS. (2002). *Defining sexual health Report of a technical consultation on sexual health*. Recuperado el 2016, de http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health.pdf
- Ortíz, M. d., & Lobato, X. (2003). *Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas*. Recuperado el 2016, de http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf
- Parrila, Á. (15 de Enero de 2002). *Acerca del Origen y Sentido de la Educación Inclusiva*. Recuperado el 2006, de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270210520.pdf?documentId=0901e72b81259a76>
- Pérez, J. G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. (E. Morata, Ed.) Recuperado el 2017, de <http://www.terras.edu.ar/aula/cursos/6/biblio/6GIMENO-SACRISTAN-PEREZ-GOMEZ-A-La-evaluacion-de-la-ensenanza.pdf>

- Pichardo, J. I., De Stéfano, M., Faure, J., Sáez, M., & Williams, J. (s.f.). *abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Recuperado el 2017, de http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovedadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf
- Pozo, J., Pérez, M., Martín, E., Scheuer, N., Cruz, M. d., & Sanz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Recuperado el 2017, de https://books.google.cl/books/about/Nuevas_formas_de_pensar_la_ense%C3%B1anza_y.html?id=86ArvQ3MEL4C&redir_esc=y
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (2013). *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Recuperado el 2017, de <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/2-las-teorias-implicitas-sobre-el-proceso-de-aprendizaje-y-ensec3b1anza.pdf>
- Quaresma, M., & Zamorano, L. (2016). *El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia*. Recuperado el 2017, de <http://www.redalyc.org/html/140/14043472012/>
- Ramirez, M. (2015). *Significados en torno a las identidades lgbt: un estudio en grupos de familias diversas*. Recuperado el 2017, de <http://www.genero.ipn.mx/Difusion/Documents/mtc25.pdf>
- Ricardo, H. (2010). *El derecho a la Educación y a la Educación en derechos humanos en el contexto internacional*. Recuperado el 2016, de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1_hm.html
- Rodríguez, J., París, G., Torrelles, C., & Carrera, X. (2009). *La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad*. Recuperado el 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art03.pdf>

- Romero, R., & Brunstein, S. (2012). *Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente*. Recuperado el 2017, de <http://www.redalyc.org/html/904/90431109042/>
- Sarto, M., & Venegas, M. (2009). *Aspectos claves de la Educación Inclusiva*. (I. U. Comunidad., Ed.) Recuperado el 2016, de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>
- Shapon-Shevin, M. (2011). *Mejoramiento Escolar en Acción*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/282648187_Mejoramiento_Escolar_en_Accion
- Shevin, M. S. (2008). *Aprender en una comunidad inclusiva*. Recuperado el 2016, de <http://slideflick.net/doc/558650/aprender-en-una-comunidad-inclusiva>
- Sociedad Española de Endocrinología y Nutrición. (2002). *Trastornos de identidad de género: guía clínica para el diagnóstico y tratamiento*. Recuperado el 2017, de http://transexualia.org/wp-content/uploads/2015/03/Medico_guiaclinica.pdf
- Soley, P. (2014). Transexualidad y transgenero: una perspectiva diferente. *Revista de bioética y derecho*. Recuperado el 2016, de <http://revistes.ub.edu/index.php/RBD/article/view/9904/12715>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Recuperado el 2017, de <http://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Suárez, C. I. (Septiembre de 2007). *Diversidad sexual en la escuela Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Recuperado el 2016
- Tomicic, A., Gálvez, C., Quiroz, C., Martínez, C., Fontbona, J., Rodríguez, J., . . . Lagazzi, I. (2016). Suicidio en poblaciones lesbiana, gay, bisexual y trans: revisión sistemática de una década de investigación (2004-2014). *Revista Medica*. Recuperado el 2017, de <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v144n6/art06.pdf>

- Turbay, C. (Junio de 2000). *El derecho a la Educación*. Recuperado el 2016, de <https://www.unicef.org/colombia/pdf/educacion.pdf>
- Ugarte, K. (2015). *Algunas Reflexiones sobre la Vigencia e Importancia de los Derechos Humanos*. Recuperado el 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5278273.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*. Recuperado el 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110467_archivo_pdf.pdf
- UNESCO. (7 de Junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado el 2016, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (Agosto de 2004). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf>
- UNESCO. (2005). *Violence against Disabled Children*. Recuperado el 2017
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado el 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO. (26 de Abril de 2009). *El derecho a una Educación de Calidad para todos en América Latina y el Caribe*. (L. d. LPP, Ed.) Recuperado el 2006, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100427082535/3.pdf>
- UNESCO. (2009). *Experiencias Educativas De Segunda Oportunidad, Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. (L. E. Diseño, Editor) Recuperado el 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>

- UNESCO. (2013). *Respuestas del Sector de Educación Frente al Bullying Homofóbico*. Recuperado el 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002229/222918S.pdf>
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*. Recuperado el 2016, de <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>
- UNESCO. (2015). *EL BULLYNG HOMOFÓBICO Y TRANSFÓBICO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: TALLER DE SENSIBILIZACIÓN PARA SU PREVENCIÓN Guía de Facilitación*. Recuperado el 2016
- UNESCO. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: Hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. Recuperado el 2016, de http://www.convivenciaescolar.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2016/UNESCO%20Violencia%20homofobica%20y%20transfobica%20en%20el%20ambito%20escolar.pdf
- UNICEF. (2005). *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. Obtenido de http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf
- UNICEF. (Noviembre de 2011). *La Voz de los Niños, Niñas y Adolescentes y Discriminación*. Recuperado el 2016, de <http://www.unicef.cl/pdf/PPTLaVozDiscriminacion2011.pdf>
- UNICEF. (2012). *La Exclusión Educativa, un desafío Urgente para Chile*. Recuperado el 2016, de http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/La%20exclusion%20educativa,%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf

- UNICEF. (2013). *Guía sobre derechos de infancia e interculturalidad para uso docente programa de educación de derechos humanos de Carabineros de Chile*. (C. S. EIRL, Editor) Recuperado el 2016
- UNICEF. (2014). *EDUCACIÓN INCLUSIVA. IGUALES EN LA DIVERSIDAD*. Recuperado el 2017, de http://en.unicef.org/ni/media/publicaciones/archivos/Nuestros_valores_2.pdf
- Urbina, C. (Abril de 2013). TESIS DOCTORAL LA COMPLEJA RELACION ENTRE LAS CONCEPCIONES SOBRE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN. Madrid, España. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13041/62531_Urbina%20Hurtado%20Carolina.pdf?sequence=1
- Valcarce, M. (2011). *DE LA ESCUELA INTEGRADORA A LA ESCUELA INCLUSIVA*. Recuperado el 2017, de <https://www.master2000.net/recursos/fotos/234/DE%20LA%20INTEGRACION%20A%20LA%20INCLUSIVA.pdf>
- Vasilachis, I. (Mayo de 2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. Recuperado el 2017
- Venegas, P. (2014). *Alcances y dificultades en la innovación de metodologías*. Recuperado el 2017, de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1754/TPSICO%20575.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villaroel, S. (2002). *Proyecto educativo institucional Marco legal y Estructura básica*. Recuperado el Mayo de 2017, de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PEI%20Marco%20Legal%20y%20Estructurabn.pdf>
- Zaro, M. (2009). *Guía de estudio de Psicología de las diferencias individuales*. Recuperado el 2017, de

<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Psicolog%C3%ADa%20de%20las%20diferencias%20individuales.pdf>