

## Ser persona trans en la educación superior chilena: cuatro casos de estudio

Be a transgender person in Chilean higher education: four cases  
to study

**NICOLE OJEDA MARCHIONI**

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile([nojeda.marchioni@gmail.com](mailto:nojeda.marchioni@gmail.com))(<https://orcid.org/0009-0008-6839-177X>)

**FRANCISCO VILLAGRÁN GIANNELLONI**

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile([franciscovillagrang@gmail.com](mailto:franciscovillagrang@gmail.com))(<https://orcid.org/0009-0004-9586-6874>)

**ELIANA URRUTIA MÉNDEZ**

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile([eliana.urrutia@uss.cl](mailto:eliana.urrutia@uss.cl))(<https://orcid.org/0009-0002-5147-0726>)

### RESUMEN

El presente estudio se centra en las experiencias de personas trans en educación superior en Chile, mediante la identificación de barreras y oportunidades a las que se vieron enfrentadas como estudiantes.

Se realiza una investigación de tipo cualitativa con enfoque fenomenológico. Para el levantamiento de información se utilizó la entrevista en profundidad, generándose las siguientes categorías de análisis: identidad de género, experiencias en educación escolar, experiencias en educación superior y sugerencias de mejora.

En cuanto a los resultados, los y las participantes del estudio identifican a sus familias como la principal red apoyo en sus procesos de transición, siendo el ingreso a la educación superior la instancia en donde pudieron sentirse con mayor libertad de expresar su identidad de género. Por otro lado, predominan experiencias negativas de exclusión y discriminación en la educación escolar. A nivel de educación superior, se destaca la aceptación de pares, quienes facilitaron los procesos de adaptación social de personas trans, sin embargo, se destaca la discriminación recibida por parte docentes y personal administrativo producto de la falta de formación en temáticas de género y diversidad. En base a lo anterior, las personas trans de este estudio, señalan que las instituciones de educación deben capacitar al personal en temáticas de género, pero desde una mirada no binaria.

Se concluye que, las personas trans desconocen la existencia de políticas de inclusión por parte de las instituciones de superior, por

otro lado, tampoco señalan la necesidad estrategias formales como una forma de evitar estigmatizaciones.

#### ABSTRACT

The present study focuses on the experiences of trans people in higher education in Chile, by identifying the barriers and opportunities they faced as students.

In-depth interviews were used to collect information.

To collect the information, a model of deep interview was used, so the following analyzing levels were generated: gender identity, primary, secondary and high school educational experiences and improvement suggestions.

According to the results, every study participants recognize their families as the main support network in their transition process, being the entry to the higher education that action which they could feel mostly free to express their gender identity. On the other hand, those negative experiences referred to discrimination and exclusion prevail in primary and secondary school. In the case of higher school, acceptance among same stand out, who facilitate those social adaptation process in transgender people, however is important to highlight discrimination made by professors and administrative staff, due to a lack of education in diversity and gender themes. Respect to the last idea, transgender people who were analyzed at this study, note educational organizations must teach to the whole employers about gender subjects, from a non-binary view.

To conclude, transgender people don't know about the existence of inclusion policies by higher education bodies, and otherwise they don't show the need as to formal strategies, like a way to avoid a possible stigmatization.

#### PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Personas trans, identidad de género, educación superior, diversidad, inclusión educativa, exclusión educativa. / transgender people, gender identity, higher education, diversity, educational inclusion, educational exclusion.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se desarrolla en el marco de las nuevas demandas y exigencias en torno a la inclusión educativa de personas que, históricamente, han estado expuestas a múltiples formas de discriminación, vulneración y desigualdades en el acceso, la participación y en la construcción de aprendizajes. En este grupo destacan aquellas pertenecientes al colectivo LGBTQI+ (personas Gays, Lesbianas, Bisexuales, Transgénero, Queer e Intersex, entre otros), con especial énfasis en la comunidad transgénero, denominada en adelante como personas trans (Azorín y Palomera, 2020; Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2018; Organización de Naciones Unidas [ONU], 2007; Rojas et al., 2020).

Para Benavides et al. (2021), la Ley N° 20.845, sobre inclusión escolar chilena, pretende dar cumplimiento a los principios de inclusión eliminando cualquier forma de discriminación arbitraria que afecte el aprendizaje y participación por parte del estudiantado, transformando a los establecimientos educativos en centros de encuentros para las diversidades culturales y de género. Sin embargo, diversas investigaciones demuestran la persistente discriminación y violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes por temas de orientación sexual y de género en el ámbito educativo, principalmente estudiantes trans, quienes son mayormente marginadas(os) dentro del colectivo LGBTQI+ (Barrientos, 2018; Cornejo, 2018; Ramírez y Contreras, 2016). A pesar de la existencia de la Ley que establece medidas contra la discriminación (Ley N° 20.609, 2012), los estándares del modelo y de lo que se plantea en ella no se cumplen, ya que se mantienen ciertas formas de discriminación arbitrarias al no delimitar de manera clara el concepto (Sánchez, 2019).

En el año 2017, el Ministerio de Educación (MINEDUC) emitió la Circular N° 0768, sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes trans en el ámbito educativo, reconociendo la existencia y necesidad de inclusión de estudiantes LGBTQI+ (Godoy y Melo, 2019). Actualmente, las instrucciones y normativas vigentes sobre inclusión educativa de diversidades sexuales y género se han focalizado en la educación escolar como primera necesidad, dejando en segundo plano la educación superior (Maldonado et al., 2021; Rojas et al., 2019). Esto se traduce en que los hallazgos sobre la temática se vinculen fundamentalmente a este nivel educacional, existiendo escaso abordaje sobre la inclusión educativa de personas trans en la educación terciaria (Vilches, 2019).

La población trans que desea ingresar a la educación superior se ve enfrentada a una contradicción el ámbito de la inclusión, ya que, por un lado, hacen exigible el derecho a ésta, pero por otro, evitarían el acceso producto de los múltiples obstáculos que enfrentaron durante su trayectoria escolar (Radí, 2019). Si bien es posible observar que un gran número de personas de la comunidad LGBTQI+ accede a este nivel, sólo un número reducido de ellas concluye sus estudios, siendo la discriminación y la violencia las principales causas de abandono (Heroíza, 2015), sumándose la escasez de estrategias aplicadas por parte de las instituciones para enfrentar las barreras sexistas y patriarcales (Gutiérrez, 2018).

Por otro lado, existen instituciones de educación superior que abordan los temas de género, pero desde una perspectiva parcial, respondiendo a la equidad de género desde una mirada binaria, maginando y separando a quienes no se reconocen dentro de este patrón tradicional (Peña, 2019). Lo anterior podría promover la perpetuación de acciones de acoso o violencia hacia el estudiantado LGBTQI+, obligándoles a utilizar estrategias de ocultamiento para adaptarse socialmente (Peña, 2019).

Actualmente, Chile cuenta con una ley que reconoce y protege el derecho a la identidad de género, la cual fue promulgada y publicada el año 2018, lo que implica un cambio significativo hacia el reconocimiento de las personas trans, y a la vez, un desafío importante en su implementación y cumplimiento tanto a nivel público como privado (Ley N° 21.120, 2018).

Además, de acuerdo con la ley que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación terciaria, las instituciones deberán promover políticas tendientes a investigar, sancionar y erradicar la violencia y discriminación de género, garantizando espacios seguros a través de protocolos, reglamentos y las medidas necesarias

para la protección y reparación (Ley N° 21.369, 2021). A pesar de la promulgación de ésta, se desconocen hallazgos sobre la efectividad de estas medidas en la reducción de la violencia y discriminación de género en la educación superior, sin ser objeto de estudio aún debido a que recién en septiembre de 2023, las instituciones deberán informar de su aplicación y eventuales efectos.

De esta forma, a través de esta investigación de tipo cualitativa, se busca visibilizar y reconocer la realidad a la que, actualmente, se ven enfrentadas las personas trans durante sus trayectorias de formación profesional mediante la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las barreras y oportunidades a las que se ven enfrentadas las personas trans durante la educación superior?

## 1.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A continuación, se presentan los objetivos de la investigación

### 1.1.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar barreras y oportunidades a las que se ven enfrentadas las personas trans en educación superior, a partir de sus experiencias como estudiantes.

### 1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las barreras a las que se ven enfrentadas las personas trans en educación superior, a partir de sus experiencias como estudiantes.
- Describir las oportunidades de inclusión a las que se ven enfrentadas las personas trans en educación superior, a partir de sus experiencias como estudiantes.
- Identificar las propuestas de mejora para las instituciones de educación superior a partir de las sugerencias de personas trans para la inclusión de diversidades de género.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

### 2.1. GÉNERO, IDENTIDAD Y TEORÍA QUEER

La identidad se caracteriza por ser dinámica, pues se construye de manera permanente y, además, se relaciona con el ser mismo de cada persona, es decir, con la forma en que cada persona se observa y espera que la sociedad la vea y reconozca, incluyendo su trayectoria y el sentido que le entrega a su propia experiencia (Gauché, 2020). Asimismo, Shibley y

DeLamater (2006) plantean que la socialización cobra vital importancia en el proceso de construcción de la identidad de una persona, ya que es a través de ésta que se transmiten normas y expectativas respecto a su comportamiento. Vander (1986) establece que la socialización se puede entender como un proceso por el cual las personas, mediante su interacción con otras, desarrollan diversas formas de pensar, expresarse y actuar que les permiten desenvolverse en la sociedad.

A partir de lo anterior, Gauché (2020) menciona que una parte importante de la identidad humana es la identidad sexual, la que tiene que ver con la forma en la que cada persona se proyecta y espera ser vista por parte de la sociedad desde su cuerpo y sexo, su género y orientación sexual, entendiendo éstas como expresiones fundamentales de la sexualidad humana. Así, se establece una crítica a la forma binaria en la que se construye la sexualidad, porque esto implica la exclusión de personas que, ya sea en su expresión o biología, no se identifican con ninguno de los dos extremos, mujer u hombre (Saldivia, 2009).

De este modo, es importante profundizar sobre qué se entiende por los conceptos de sexo y género, desde los elementos que los diferencian. Así, el sexo, refiere a los aspectos biológicos de cada persona, es decir, las diferencias que se proyectan en el ámbito anatómico y fisiológico, definiéndose, por lo general, en términos de hombre o mujer, y determinándose al momento del nacer al aplicarse dichos criterios biológicos (Gauché, 2020). Respecto al concepto de género, desde una mirada tradicional, se entiende como el comportamiento asignado y esperado por la sociedad hacia las personas en relación con su sexo biológico (Moore, 1991). Asimismo, para este autor, la educación, la sociedad y la familia han traspasado costumbres, estereotipos, roles y prejuicios sobre lo que debiese hacer cada sexo, incidiendo en el ámbito educativo respecto a la formación y elección de profesiones u oficios (Moore, 1991). En ese sentido, la noción de género favorece la comprensión de la idea de que la sexualidad corresponde a una construcción social, pues es una categoría que se ajusta a partir de las interacciones sociales (Gauché, 2020; West y Zimmerman, 1987).

Igualmente, se aseveró que, por una parte, el sexo, en su condición biológica, era inalterable e invariable, mientras que, por otro lado, el género tenía un carácter dinámico, convirtiéndose así en la categoría que quebraba el nexo causal entre sexo y género (Castañeda y Díaz, 2021). Con la finalidad de no caer en una lógica esencialista, surgen nuevas corrientes teóricas que buscan dar una mirada transversal de las diferencias, las que se fundamentan en que la persona debe ser repensada y concebida como una variedad de identidades no binarias, en contraposición a la categoría binaria tradicional de mujer y hombre (Castañeda y Díaz, 2021).

Es en esta línea que surge la teoría Queer, la cual se caracteriza por cuestionar e interrogar la forma tradicional de entender la sexualidad y la relación que mantiene con la identidad y el cuerpo (Martínez, 2018). Esta teoría ha mostrado un enfoque rupturista al establecer la posible multiplicación de las configuraciones culturales de sexo y género, instalándose en los discursos que fijan la vida cultural lógica y procurando de esta manera la destitución del binarismo (Butler, 2007). De esta forma surge, nuevamente, la discusión sobre la dificultad que supone construir una identidad sexual basada en una perspectiva binaria para quienes no cuadran respecto a la materialidad, o bien, a la construcción cultural del cuerpo, identificando en este grupo de personas, particularmente, a personas Intersex y Trans (Saldivia, 2009).

## 2.2. PERSONAS TRANS, BINARISMO Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

Al hablar de personas trans surgen diversas definiciones del término que, en su mayoría, aluden a personas cuya identidad de género y expresión de ésta no coinciden con el sexo registrado al nacer. No obstante, no todas se identifican como personas trans cuando su conducta o apariencia no coinciden con su género, y, por otro lado, la identidad trans puede hacerse consciente en cualquier etapa de la vida de la persona como una insatisfacción con su rol de género, y en algunos casos, también con sus características sexuales (Aguirre-Sánchez-Beato, 2018; American Psychological Association [APA], 2015; Davidson, 2007).

En el ámbito de las ciencias sociales, específicamente, en las temáticas de género y las sexualidades, se utiliza el concepto binario (binarismo) para referirse a dos categorías excluyentes: hombre/mujer, femenino/masculino y heterosexual/homosexual (Zambrini, 2014). En base a esto, las sociedades históricamente han vinculado el sexo y el género buscando concordancia entre ambos (Dellacasa, 2020). En los casos en donde el género coincide con el sexo (hombre/masculino, mujer/femenino) se utiliza el neologismo cis, prevaleciendo una hegemonía cis que normaliza la concordancia sexo-genérica, dando paso a sociedades cisonormativas, porque jerarquizan y regulan en base al sexo y género, dejando fuera a otros tipos de identidades y expresiones diferentes a las binarias (Butler, 2006).

Las distintas construcciones sociales sobre el género reflejan aspectos culturales y políticos de control sobre los cuerpos por medio de discursos sobre las sexualidades, las que tienden a excluir y marginar las diversidades de género (Foucault, 1998). Desde esta mirada, el transgenerismo representa lo opuesto y abre la posibilidad de observar otros tipos de identidades y expresiones de género sin aludir a la existencia de un tercer género, sino a un tránsito flexible entre éstos (Butler, 2007). Sin embargo, el binarismo imperante presiona a las personas trans a no oscilar por ambigüedades debiendo optar y lograr características, actitudes y/o una imagen lo más cercana a lo femenino o masculino para disminuir cuestionamientos sociales (Ramírez y García, 2018). Hoy en día, las transgeneridades no son reducibles a binarismos sexo-genéricos o de orientación sexual, ya que la lógica comprendida para esos sistemas dicotómicos está fuera de la verdadera experiencia interna transgénero debido a que sólo refuerzan una postura hetero-cis-normativa que perpetúa la exclusión de personas trans (Morán, 2015).

Así, a partir de la hegemonía de una sociedad y cultura hetero-cis-normativa surge la violencia simbólica, la que corresponde a un conjunto de configuraciones perceptuales y cognitivas arraigadas en la cultura que podrían pasar desapercibidas por las personas dominadas (Bourdieu, 2000). Lo anterior se materializa en prácticas cotidianas y discursivas que reproducen formas de discriminación hacia la población minoritaria, en este caso las personas trans, irrumpiendo en las relaciones sociales, llevando a que las personas trans configuren la expresión de su identidad a formas que sean más asertivas para su entorno y así disminuir la posibilidad de discriminación (Palma et. al., 2022).

De esta forma, la promoción de los derechos humanos cobra especial relevancia, lo cual se refleja a través de la ratificación de tratados por parte de los estados democráticos, quienes deben implementar medidas para prevenir la violencia, investigar y sancionar a quienes vulneren los derechos de las personas (López, 2020). Ni en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas, ni en los tratados posteriores se

consideran derechos específicos que aseguren la dignidad para personas de la comunidad LGBTQI+ (Galaz et. al., 2018), siendo los principios de Yogyakarta los que han orientado las legislaciones internacionales en temáticas de orientación sexual e identidad de género (ONU, 2007).

Los derechos sobre la sexualidad y la libre decisión del cuerpo no lo son todo, ya que las personas LGBTQI+ demandan derechos políticos, civiles y sociales que se limitan por la falta de reconocimiento de identidades de género distintas a la cisgénera, donde una de las mayores problemáticas es seguir considerando la identidad de género dentro del ámbito de lo privado, dejándolas fuera del nivel cívico y político (López y Juárez, 2019). La CIDH (2020), señala que además de proteger el derecho a la expresión de la identidad de género, es necesario fortalecer el desarrollo integral de la personalidad a través de la educación y concientización como una forma de enfrentar estigmatizaciones y discriminaciones hacia las personas trans.

### 2.3. EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación es comprendida como una práctica social que tiene muchas aristas y un fuerte carácter cultural, ocupándose del vínculo entre las y los individuos y la comunidad y que confluye en el significado y la orientación formativa (Tourriñan, 2021; Zayas et. al., 2019).

En Chile, existen diferentes niveles educativos entre los que se encuentra la educación superior, la cual es entendida como aquellos programas educativos ofrecidos, posterior a la enseñanza secundaria que son impartidos por tres tipos de instituciones, las universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1997).

En la Ley N° 21.091 de 2018, se establece que las universidades tienen como objetivo principal producir, construir, transmitir y resguardar conocimiento, por otro lado, se menciona que los IP tienen como finalidad educar profesionales que sean capaces de colaborar en el desarrollo tanto de los sectores productivos como sociales del país, y, asegurar la transmisión de conocimiento. En último lugar, los CFT deben buscar formar técnicos y técnicas que sean capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país, así como contribuir en la ampliación y difusión de conocimiento. Adicionalmente, se declara que, la educación superior, promueve el progreso de los países y de las personas, buscando contribuir en su formación integral y ética, esperando potenciar su motivación a participar y aportar en los diversos ámbitos de la sociedad (Ley N° 21.091, 2018; Valenzuela y Yáñez, 2022).

Cabe señalar que, en los últimos años y debido a su importancia en el desarrollo de la sociedad, la educación superior ha constituido una urgencia para la mayoría de los países, los cuales tienen como desafío promover el acceso a este nivel por parte de todas las personas, procurando diseñar e implementar políticas que promuevan la igualdad de oportunidades y la equidad, tanto en el acceso como en la permanencia y titulación, con especial énfasis en aquellos grupos que han sido históricamente excluidos, subrepresentados o desatendidos (Valenzuela y Yáñez, 2022).

## 2.4. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA

De esta manera, el enfoque inclusivo cobra relevancia, ya que da respuesta positiva a las diversidades de las personas y sus diferencias individuales, comprendiendo que la diversidad no es un obstáculo, sino una oportunidad de enriquecimiento para la sociedad (Hurtado et. al., 2023). Contrariamente, tal como señalan Arango y Arroyave (2017, p.50) la exclusión social corresponde a la marginación de las diversidades, limitando y restringiendo la oportunidad de participación por causas económicas y culturales, siendo éstas últimas las construcciones sociales sustentadas en estereotipos, invisibilización, negación y no reconocimiento de los grupos más vulnerables.

En este sentido, la educación inclusiva hace referencia al proceso focalizado en las diversidades y en las necesidades del estudiantado para incrementar su participación a nivel educativo, cultural y comunitario (UNESCO, 2020). A pesar de lo mencionado, mientras se realicen estrategias centradas en estudiantes “especiales” se mantendrán estereotipos, los que se contradicen con el modelo y refuerzan una perspectiva reduccionista de las diversidades (García-Barrera, 2023). Es así como la inclusión educativa es entendida desde una mirada más amplia y no sólo reducida a las diferencias individuales para el aprendizaje, sino a la posibilidad de participación que tienen todas y todos los estudiantes dentro del sistema educativo (Manghi et al., 2022).

En el caso de la educación superior, las instituciones se encuentran presentes en la agenda de desarrollo sostenible de la ONU con compromisos que buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que abarque el aprendizaje formal, no formal e informal, con especial atención en los grupos de mayor vulnerabilidad, como, por ejemplo, las personas trans (Elizondo, 2020).

## 3. MARCO METODOLÓGICO

En la línea de dar respuesta a los objetivos de la presente investigación, es que ésta es de tipo cualitativo, debido a que facilita la profundización del fenómeno de la inclusión de personas trans en distintas instituciones de educación superior, mediante la interacción directa con quienes vivieron o se encuentran viviendo este proceso y, de este modo, tratar de comprenderlo desde sus propios puntos de vista y vivencias (Baena, 2017; Fuster, 2019; Gibbs, 2012; Hernández et. al., 2014).

Para construir y describir las experiencias de inclusión de personas trans en la educación superior desde la perspectiva y el relato de las y los actores claves, privilegiando la profundidad de sus experiencias y comprendiendo su realidad a partir de éstos, se determinó que el enfoque y el paradigma investigativo correspondieran al fenomenológico e interpretativo respectivamente (Fuster, 2019; Silverman, 2011; Vasilachis de Gialdino et. al., 2006). Lo anterior, se ve reforzado a través de la adopción de un diseño metodológico de carácter fenomenológico, ya que se enfoca en las experiencias individuales y subjetivas de las y los participantes, es decir, cómo vivieron o han vivido su proceso de inserción en las instituciones a las cuales asisten (Azuero, 2019).



Para efectos de este estudio, se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad dada la libertad que le da a las y los entrevistados para manifestarse en torno a sus creencias, deseos e intereses, rescatando los significados y el valor que cada informante le da a su experiencia en la educación superior (Izcará y Andrade, 2003).

A partir de los objetivos planteados de esta investigación, se estableció que las y los sujetos de estudio cumplieran, copulativamente, con los siguientes criterios: i) que sean personas que se identifiquen como personas trans y, también, ii) que hayan cursado alguna carrera por al menos 2 semestres en alguna institución de educación superior, para asegurar que tengan una noción mayor acerca de la cultura y el funcionamiento institucional. De esta forma, la muestra se conformó por conveniencia (Izcará, 2014) con 4 personas entrevistadas (E1, E2, E3 y E4), las cuales se caracterizan en la siguiente tabla:

<b>Tabla 1: Características de la muestra</b>				
	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>
Identidad género	Mujer Trans	Hombre Trans	Mujer Trans	Hombre Trans
Cambio registral	Sí	Sí	Sí	Sí
Edad	21	28	29	20
Ciudad de origen	Los Vilos	Santiago	Iquique	Santiago
Nivel educacional	Superior incompleta (deserción)	Superior completa	Superior incompleta (deserción)	Superior incompleta (en curso)
Último semestre cursado de carrera	Tercero	Quinto	Séptimo	Tercero
Duración de carrera	8 semestres	5 semestres	8 semestres	10 semestres
Carrera	Ingeniería en Administración de empresas	Técnico superior en Enfermería	Publicidad	Teatro
Lugar	Santiago	Santiago	Santiago	Santiago
Tipo de institución superior	Universidad	Instituto Técnico profesional	Instituto Técnico Profesional	Universidad

**Fuente: elaboración propia**

En cuanto al análisis de la información, se empleó la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002) generando 4 categorías de análisis: i) identidad de género, ii) experiencias en educación escolar, iii) experiencias en educación terciaria y iv) sugerencias de mejora. Así, la primera busca identificar experiencias positivas y negativas en torno al proceso de transición de las y los participantes; la segunda categoría tiene como propósito reconocer experiencias de inclusión y exclusión durante la etapa escolar del grupo de personas entrevistadas y la forma en la que éstas influyeron en las distintas aristas de su vida; la tercera categoría pretende levantar experiencias de inclusión y exclusión en la educación terciaria vividas por las y los informantes, estableciendo factores que promueven cada una de

estas experiencias y la manera en la que influyen en el proceso de inserción y permanencia en sus respectivas instituciones; y, por último, la cuarta categoría corresponde a propuestas o sugerencias realizadas por las y los entrevistados a partir de sus vivencias, para mejorar las prácticas de inclusión de personas trans en las instituciones de educación superior.

Además, se levantaron subcategorías para el caso de cada una de categorías recién mencionadas, excepto para la cuarta categoría, las cuales se explicitan en la siguiente tabla:

Tabla 2: Categorías y subcategorías de análisis de entrevistas	
Categoría	Subcategorías
Identidad de género	Experiencias positivas del proceso de transición de género.
	Experiencias negativas del proceso de transición de género.
Experiencias en educación escolar	Experiencias de inclusión.
	Experiencias de exclusión.
Experiencias en educación superior	Motivos de elección de carrera y/o institución de educación superior.
	Experiencias de inclusión.
	Experiencias de exclusión.
Sugerencias de mejora	No aplica.

**Fuente: elaboración propia**

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad, para el procesamiento de la información obtenida, se utilizó la técnica de corte y clasificación, la cual concedió la identificación de expresiones emitidas por las personas entrevistadas y que tributan a cada una de las categorías y subcategorías, brindando material para levantar resultados y conclusiones que respondan a los objetivos planteados (Hernández y Mendoza, 2018).

## 4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de acuerdo con las categorías y subcategorías anteriormente señaladas

### 4.1. IDENTIDAD DE GÉNERO

En esta categoría se describen las experiencias positivas y negativas en torno a los procesos de identidad y transición de género de los y las participantes

#### 4.1.1. EXPERIENCIAS POSITIVAS DEL PROCESO DE TRANSICIÓN

Todas y todos los entrevistados señalan que el apoyo recibido por ciertas personas del grupo familiar resultó ser una experiencia positiva al momento de iniciar el proceso de transición de género, como lo afirma E4, en torno al apoyo de su madre: “Yo siento que tuvo mucho interés en defenderme, o sea, como en defender mi identidad frente a personas que les costó más el cambio de mi nombre”. Como para E2, quien relata el apoyo de su madre al momento de elegir su nombre social: “Comenzamos a buscar en el calendario con mi mamá, ¿cómo me ibas a poner tú?, igual a ella le costó, pero se lo tomó bien y me apoyó bastante”.

Las personas entrevistadas consideran que el ingreso a la educación superior fue un acontecimiento importante para sus vidas y para su proceso de transición, principalmente por las libertades que entrega el entorno universitario para la expresión de la identidad de género, a diferencia de la educación media, tal como afirma E1:

(...) en la enseñanza superior, siento que no están tan pendientes de ti, no están pendiente de lo que haces o como te vistes, pero en enseñanza media o básica, si están y puedes ser repudiado por ser diferente al resto.

Al igual como lo expresa E3: “no me daba la presión de tener que actuar de cierta manera”.

#### 4.1.2. EXPERIENCIAS NEGATIVAS DEL PROCESO DE TRANSICIÓN DE GÉNERO

Una de las experiencias negativas que reportan las y los entrevistadas corresponden a las dificultades para comprender su propia identidad de género durante los inicios del proceso de transición, como lo afirma E2, este tipo de experiencias afectaron en su estabilidad psicológica y mental: “tuve intentos de suicidios, en relación con lo mismo, de no saber quién era yo, no sabía que iba a hacer con mi vida”.

Por otro lado, destacan las consecuencias y cambios que tuvieron que asumir las y los entrevistados producto de la transición de género, como lo describe E3:

(...) esto gatilló que congelara la carrera, no daba más, había pasado casi todo, me devolví a Iquique y comencé la transición por el tema social, no quería seguir actuando, no era cien por ciento yo, había cosas que no me gustaban (...) trataba que fuera todo normal, y me preguntaron ¿estás bien?, y me largué a llorar, en realidad no estoy bien, necesito devolverme.

Un aspecto característico de los relatos es la vergüenza experimentada al momento de interactuar con otras personas, E4 lo describe de la siguiente manera: “(...) son procesos muy agotadores, siempre tener mucha vergüenza, eso es muy brígido, la vergüenza”.

En general, los inicios del proceso de transición traen consigo obstáculos y limitaciones, como lo explica E3 en torno a la búsqueda de oportunidades laborales:

Cuando decidí transicionar, pero todavía no comenzaba, cuando tenía un look más andrógono, encontrar trabajo fue imposible, pese a haber tenido experiencia, ya había trabajado con público, ya había estado con contrato fijo, hablaba inglés, me parecía extraño

que no encontrara trabajos que eran sencillos cuando tenía calificación.

## 4.2. EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN ESCOLAR

Esta categoría corresponde a las experiencias de inclusión y exclusión que reconocen los y las participantes durante sus trayectorias escolares.

### 4.2.1. EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN

Llama la atención que en el relato de las personas entrevistadas surgieron pocas narraciones referidas a vivencias positivas en la educación escolar. No obstante, una de las personas entrevistadas menciona que, al momento de cambiarse a otro establecimiento educacional durante la enseñanza media, éste, a diferencia del anterior, habría mostrado una cultura escolar mucho más inclusiva e integradora con relación a la comunidad LGBTQI+. Esto lo manifiesta E1:

Era como una comunidad, apoyaban, por ejemplo, había disidencias LGBT, y también había como ciertos grupos, asociaciones que apoyaban a esos chicos, iban a dar charlas, como que acogían no era algo como que, nadie estaba pendiente de nadie, todo era como muy normal.

Así, la persona entrevistada asocia una experiencia de inclusión a la visibilización de grupos pertenecientes a la comunidad LGBTQI+ y a los apoyos que recibían por parte de asociaciones externas, los cuales correspondían a espacios informativos y no a que existiese una política institucional en cuanto a esta temática dentro del establecimiento.

### 4.2.2. EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN

Respecto a esta categoría, cabe destacar que las personas entrevistadas incluyeron dentro de sus relatos numerosas experiencias negativas vinculadas a vivencias durante la enseñanza escolar, ligadas al ámbito de la discriminación, no sólo de ellas y ellos, sino que de otras personas por su orientación sexual y/o por su identidad de género. Estas experiencias se agrupan, por una parte, en aquellas interacciones sostenidas con sus pares y, por otro lado, las que vivenciaron con el profesorado de su establecimiento educativo.

Es así como, respecto a las interacciones con pares, E1 señala:

Igual fue complicada, porque yo trataba de ser alguien que no era, así como que trataba de hacer todo lo que hacían mis compañeros, porque tenía miedo, porque había otro chico que le hacían mucho bullying.

En esta línea, E4 declara que: “yo creo que era mucho el miedo a ser distinto, lo único que quería era salir de aquí y salir bien, sin ningún problema, pasar lo más desapercibido posible”. Los relatos expuestos por las y los entrevistados, evidencian el miedo a la exposición que manifestaban durante la educación escolar a no encajar, a ser diferentes, al escrutinio público

y al cuestionamiento por parte de sus pares.

Con relación a las interacciones con las y los docentes, se aprecia, por parte de una de las personas entrevistadas, vivencias de terceros que fueron negativas y resultaron ser motivo para aplazar su proceso de transición. De esta manera, E4 indica:

Me hubiese gustado empezar a vivirlo desde antes, por muchas razones en general, pero creo que me salvé un poco como al demorarme en esto, porque la experiencia que vivió ella pudo haber sido la experiencia que podría haber vivido yo y yo lo veía traumatizante también para mí como persona trans, fue traumatizante esa exposición.

De esta forma, se explicita que una de las razones para no iniciar su proceso de transición durante la época de educación escolar fue evitar sentirse expuesto ante sus pares y otros miembros de la comunidad escolar, miedo que surge a raíz de experiencias de otras personas trans.

### 4.3. EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Mediante esta categoría se lograron describir los motivos de elección de carrera e institución de educación superior, como también, las experiencias de inclusión y exclusión.

#### 4.3.1. MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DE CARRERA E INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar de las diversas variables que determinaron las elecciones de carrera, ninguno de las y los entrevistados reporta algún rechazo o disconformidad hacia éstas. No obstante, cabe destacar que, en uno de los casos, hay una elección determinada por la autocensura frente a una posible discriminación por ser una persona trans. Lo anterior lo menciona E3, quien tenía como primera opción la carrera de pedagogía:

Mi primera opción era pedagogía, pero no la elegí porque hay un tema con los niños, un tema de discriminación que todavía existe con las personas trans de alejar a los niños, igual lo entendía, y no voy a estudiar algo con trabajo directo con niños.

En relación con los motivos por los cuales las y los entrevistados eligieron la institución dónde realizaron sus estudios superiores, cabe señalar que tres de las cuatro personas entrevistadas mencionan que la elección de la institución guarda directa relación con un factor económico, es decir, que se ajustaba a lo que podían pagar. Lo anterior, se ve reflejado en lo que declara E1: "Por tema económico, la que más se ajustaba a mi bolsillo era esa". Asimismo, E3 declara: "mis padrinos me dieron la opción de estudiar, sin pagar nada, me pusieron folletos de lo que había y lo que podían costear, una carrera técnica, algo relacionado con la enfermería".

Otro aspecto que destaca una de las personas entrevistadas respecto a los motivos por los cuales eligió la institución de educación superior, particularmente la sede a la cual optó corresponde a la idea de que un barrio socioeconómicamente alto se relaciona una mayor protección y resguardo, así como, con que las personas de este tipo de sectores tienen una

apertura mayor en comparación con las que provienen de otros sectores. Esto se refleja en lo emitido por E1:

Igual fue por el sector, porque sentía que podía ser diferente en la sede Apoquindo, me daba la seguridad (..) tenía la idea que en otra parte podrían ser más burlescos o discriminatorios, igual creo que influye el sector (...) porque allá podía ser más tranquilo y de mente abierta.

Por otra parte, un factor que influyó en la decisión de una de las personas entrevistadas en cuanto a la elección de qué institución elegir para cursar sus estudios superiores, se relaciona directamente con la formación que entrega la casa de estudios desde su visión y principios filosóficos que la inspiran. Así, E4 declara:

El ambiente es fundamental para poder terminar la carrera y yo ahora me voy a presentar en ese ambiente como persona trans, entonces me cuestioné mucho cómo iba a afectar, pero ya una universidad que tenga un enfoque y se hable de esto, ya es distinto, entonces por eso fue mi elección, como los ideales de la universidad.

#### 4.3.2. EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN

Entre los facilitadores para las experiencias de inclusión relatados se encuentra contar, al momento de estudiar, con el cambio registral (de nombre y sexo en la cédula de identidad) y en el caso de quiénes aún no lo realizaban al ingresar a estudiar, el respeto por el uso de su nombre social y pronombres. Así, E4 señala: “que los profes pregunten pronombres, yo creo que es súper importante, yo creo que los profes no sólo preguntan por tus pronombres, sino que tienen un conocimiento previo de cómo hacer estas cosas”. A lo que agrega, “yo sé que es posible que, aunque tú no tengas el cambio de nombre en el registro civil, hacer tu cambio en la lista”.

Asimismo, otro aspecto relevante del proceso de inclusión por parte del grupo de personas entrevistadas corresponde a las experiencias de interacción con las y los compañeros de carrera y la manera en la que ésta incide en su adaptación social. En esta línea, se describen experiencias positivas en cuanto a la vinculación con pares, expresando vivencias satisfactorias en base al respeto y aceptación, lo cual es expresado a través del uso de conceptos como trato igualitario y seguridad. Lo anterior, es observado en lo que señala E4: “creo que me sorprendió ver tanto respeto y sentirme únicamente como soy”. Al igual que E1, quien destaca el trato igualitario y la seguridad que recibió por parte de sus compañeros: “ellos saludaban de beso a todas las chicas, y a mí también me saludaban de beso en la mejilla, eso era muy acogedor”. Adicionalmente, E1 expresa: “hubiese sido duro, hasta hubiese dejado la carrera, porque verás todos los días a las mismas personas por cuatro años, no me hubiese podido concentrar en estudiar, hubiese estado todo el día preocupada”.

De acuerdo con los relatos, la relación con pares facilitaría la integración y adherencia a la educación superior de las personas entrevistadas, siendo un factor importante el sentirse acogidas dentro del ámbito social; sin embargo, esto responde a iniciativas por parte de docentes y sus pares más que a una política institucional y/o estrategias formales para la inclusión de personas trans.

### 4.3.3. EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN

Entre las vivencias de marginación, segregación o desigualdad experimentadas por las y los entrevistados durante la educación superior, destaca la manifestada por E3 sobre los procesos administrativos de la Universidad en torno al cambio de nombre:

Desde la universidad tenían sus propios registros, yo dije si se podían cambiar, si podían registrarme con mi nombre social, pero me dijeron que tenían que poner mi nombre legal, y que debía hablar con cada profe, oye soy trans.

De la misma forma, E2 expresa que tuvo que informar reiteradamente ser una persona trans al momento de llevar a cabo algún trámite en la institución educativa: “debes decirlo muchas veces, lo repetitivo de exponerte tanto a personas que en realidad no tienen por qué enterarse”.

En este sentido, E3 relata:

Mientras realizaba un trámite administrativo en finanzas de la universidad, la persona a cargo me solicita sacarme la mascarilla para conocer cómo es una persona trans (...) yo sé que su intención no era mala, pero es extraño, te sientes un poco freak, de circo, cuando te piden hacer ciertas cosas.

Conforme con lo señalado anteriormente, las y los entrevistados manifiestan el sesgo con el que se encuentran reiteradamente, toda vez que con quienes interactúan tienden a mirar a las personas a su alrededor desde categorías binarias, de ser hombre o mujer, excluyendo otros tipos de identidades de género, como lo señala E1: “solo hay hombres y mujeres, no existe personas no binarias, no existe conocimiento sobre eso”.

Por otro lado, entre las experiencias relatadas resulta ser un punto común algunas de las interacciones que sostuvieron con el cuerpo docente de sus casas de estudio. Así, surge el relato de distintas vivencias que, en su mayoría, se configuran desde lo negativo y que involucraron algún tipo de exposición hacia las personas entrevistadas respecto a su situación como personas trans. Entre estos relatos resalta lo que señala E1:

Un profesor, una vez llegué atrasada y no me dejó entrar, pero otra vez unos chicos llegaron atrasados y los dejó pasar, pero se lo hice saber y me dijo que no fue por eso, pero que no se volvería a repetir, fue injusto.

En esta misma línea, E4 declara:

Era el primer día de clases con ella y estábamos moviéndonos en el espacio y ella me empieza a tocar el pecho para hacer un movimiento especial y me ponía su mano ahí y otra en mi espalda y empezó a decir: oye, pero tú tienes algo ahí, tienes una faja o no sé, ¿por qué te haces esto, es algo médico?; esto frente a todo mi curso, por qué me tiene que decir esto aquí.

A partir del análisis de las entrevistas se desprende que las y los informantes, vinculan las actitudes negativas de sus profesores y profesoras se relacionan a su identidad de género.

#### 4.4. SUGERENCIAS DE MEJORA

En esta categoría llama la atención que, en su mayoría, las y los entrevistados se refieren a la necesidad de difusión y formación de la comunidad educativa en las temáticas de diversidades de género, como lo expresa E4:

Si es que ellos no tuvieron una capacitación previa, sería muy bueno que la tuvieran todos los profesores, pero una capacitación real, yo creo que es importante para una persona trans que eso se baje a las particularidades de su carrera.

En esta misma línea, E3 menciona:

Que exista más peso de esta área que ve las diversidades, que esas personas hicieran charlas a las personas que tienen contacto con alumnos, si para mí fue incomodo, imagínate con otra persona que esté en otro momento de la transición, recién empezando, que las personas que atienden tengan el tacto, que conozcan de la situación, que no sea tan al lote.

También, mejorar la información y acceso a ella, en cuanto a trámites de registro de identificación de estudiantes trans, como lo describe E2: “mucha más información, porque uno debe buscarla, si tiene alguna duda, si necesitas ayuda sobre estos temas, te puedes acercar acá, que se haga más visible así los chicos o chicas se van a sentir mucho más tranquilos”.

## 5. DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe destacar la relevancia del apoyo familiar, el cual resulta ser una red de contención importante al momento de iniciar las transformaciones y configuraciones de la identidad de género cuando predomina el miedo frente a posibles discriminaciones por parte del entorno. Las personas trans se ven enfrentadas a una cultura social hetero-cis-normativa que comprende la identidad de género desde el binarismo, estando expuestas constantemente a vulneraciones (Zambrini, 2014; Dellacasa, 2020 y Bourdieu, 2000). Por esta razón, la familia corresponde al primer espacio seguro de reconocimiento social como persona trans en la medida que no existan prácticas o discursos que perpetúen formas de discriminación o violencia simbólica (Bourdieu, 2000). En los casos contrarios, y tal como lo señala Palma et. al. (2022), las personas trans tuvieron que expresar sus identidades través de formas más asertivas y comprensibles para sus familias.

El ser llamadas y llamados por sus nombres sociales o registrales, corresponde a una práctica inclusiva que facilitó la integración social, a través del reconocimiento de identidades diferentes a la binaria, lo cual se relaciona con la implementación de Ley N° 21.120 de 2022, que reconoce el derecho a la identidad de género, mediante principios como la dignidad en el trato. Sin embargo, esta experiencia resulta significativa desde la vivencia interna como persona trans tal como señala Butler (2007), ya que el transgenerismo representa una manifestación que se contrapone a las construcciones sociales hegemónicas de género, donde el ser llamadas y llamados por sus nombres se convierte en una forma de reconocimiento de sus derechos. A pesar de lo mencionado, la calificación que realiza



el entorno social sobre las formas de expresión de la propia identidad fue relevante para las personas trans que participaron en este estudio, lo que se deja entrever al momento de evaluar positiva o negativamente sus propios procesos de transición como mujeres y hombres trans. Esto tiene una relación directa con el binarismo imperante en la sociedad, el que lleva a las personas trans a optar por una imagen lo más cercana a lo femenino o masculino como una estrategia para facilitar su inserción social tal como lo describen Ramírez y García (2018) en su estudio sobre la modificación del cuerpo transgénero.

Respecto a las experiencias vividas por las personas trans entrevistadas durante su etapa escolar, es posible mencionar que ninguno de los establecimientos educacionales se rigió completamente por los principios de la inclusión, pues no implementaron estrategias que promovieran la participación legítima por parte de las y los entrevistados y, en algunos casos, se priorizaron acciones aisladas que sólo refuerzan la mirada reduccionista de las diversidades sin atender al estudiantado de manera amplia de acuerdo a sus diferencias. Lo anterior se contrapone a lo que establecen García-Barrera (2023) y Manghi et. al. (2022) respecto a las características de la inclusión educativa y los principios que la rigen. Por otra parte, las vivencias relatadas reflejan la carencia, por parte de los establecimientos escolares, de acciones que tengan el objetivo de reforzar el desarrollo integral, así como también, de estrategias que permitan concientizar, visibilizar y reconocer la realidad que enfrentan las personas de la comunidad LGBTQI+ en la educación (CIDH, 2020). De esta forma, las experiencias escolares de las y los participantes están cargadas de discriminaciones vividas de manera directa o indirecta, tanto por parte de profesores como de compañeras y compañeros, coincidiendo con los hallazgos de Cornejo (2018) sobre discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar chileno.

En relación con las experiencias en educación superior, éstas pueden ser clasificadas en positivas (de inclusión) y negativas (de exclusión). De tal modo, destaca que las experiencias positivas se relacionan directamente con la adaptación social, la cual es principalmente facilitada por pares y en la que sobresale el reconocimiento de la identidad trans a través del respeto de sus nombres informado y la aceptación de la libre expresión de su género, lo cual no era esperado por ellas y ellos, por lo que no tuvieron que utilizar estrategias de ocultamiento para lograr adaptarse socialmente, a diferencia de lo señalado por Peña (2019) sobre la frecuencia con la que las personas trans deben implementar este tipo de acciones para evitar actitudes de discriminación y, por consiguiente, mantenerse en sus instituciones.

En general, las experiencias positivas están determinadas por la interacción con pares, con quienes lograron vincularse desde sus roles como estudiantes sin distinciones positivas o negativas fundadas en sus identidades trans, logrando participar activamente dentro del entorno socioeducativo y enfocándose en el desarrollo de competencias y en el avance curricular; sin tener que esforzarse por, además, buscar la aceptación de su entorno social y evitar situaciones de violencia. Esto se convierte en un aspecto sumamente favorable para la participación y permanencia en la educación superior, puesto que, según Herdoíza (2015), la violencia es una de las principales causas de deserción de la población LGBTQI+. De hecho, este nivel educativo, actualmente, posee el desafío de promover y reforzar la participación y permanencia del estudiantado, con especial énfasis en quienes han sido sistemáticamente excluidas y excluidos como es el caso de la comunidad LGBTQI+ (Valenzuela y Yáñez, 2022).

Por otro lado, respecto a las experiencias negativas resaltan aquellas asociadas a procesos administrativos dentro de la institución, específicamente, las que se relacionan con el cambio

de la identidad informada. En este sentido, la ejecución de estos trámites deja en evidencia la desigualdad de condiciones existentes entre las y los entrevistados y sus pares, pues continuamente se les está exponiendo como personas trans frente a personal administrativo, quienes, además, no presentan ningún conocimiento acerca de la temática y su adecuado tratamiento. Es así como la sobreexposición de las personas trans y la falta de formación del entorno, corresponden a formas de exclusión que perpetúan las construcciones culturales sustentadas estereotipos sobre las personas trans tal como es declarado en el estudio sobre prácticas de exclusión de personas transgénero en ámbitos universitarios desarrollado por Arango y Arroyave (2017).

Lo mismo ocurre con algunos miembros del cuerpo docente, que, sin tener una intención directa de discriminarles, lo terminan haciendo por desconocimiento, provocando una desincentivación en la participación del estudiantado trans en actividades académicas. Esto último, se relaciona con que los esfuerzos para la inclusión de personas trans han estado puestos en educación escolar, dejando en segundo plano a la educación superior, lo cual hace necesario revisar los procedimientos para la inclusión educativa de estudiantes de la comunidad LGBTQI+, como, por ejemplo, la formación del plantel docente (Maldonado et. al., 2021). Por otra parte, es fundamental que la capacitación del profesorado no esté enfocada sólo en la equidad de género desde una perspectiva binaria, sino que, debe involucrar las diversidades de género existentes entre las que se encuentran las personas trans (Peña, 2019).

Igualmente, otro elemento que suscita experiencias negativas dentro de las instituciones de educación superior corresponde a la ausencia de una política de inclusión que incorpore el tratamiento adecuado para personas trans, o bien, de existir, a la escasa difusión de ésta. Esto se contradice expresamente con lo mencionado en el artículo 3 de la Ley que regula el acoso sexual, la violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación terciaria, la cual establece que éstas deberán contar con una política contra la discriminación de género conocida por la comunidad educativa (Ley N° 21.369, 2022).

Entre las propuestas de mejora para las instituciones de educación superior que surgen desde las mismas personas entrevistadas, destacan las acciones que van en la línea de sensibilizar e informar a la comunidad educativa sobre la temática trans, enfatizando en la necesidad de que el profesorado sea capacitado y desarrolle las estrategias, por una parte, para tratar de manera respetuosa y adecuada al estudiantado trans y, por otra, que sean capaces de acercar las diferentes carreras a las particularidades de las personas trans. Esto alude directamente a uno de los objetivos que tiene este nivel en torno al desarrollo integral y ético de las personas, fomentando así, su participación y contribución en la sociedad de acuerdo con los lineamientos generales sobre la educación inclusiva y las sociedades del conocimiento (Ley N° 21.091, 2018; ONU, 2007; UNESCO, 2020).

## 6. CONCLUSIONES

Se considera fundamental que las instituciones fortalezcan el trabajo que realizan sus equipos de gestión, especialmente aquellos que están dedicados al tema de la inclusión, así como también, que exista una difusión de su existencia y de los apoyos que brindan dentro de la comunidad educativa, con especial énfasis en el estudiantado. De este modo, se

apunta, precisamente, a la mirada más amplia que debe tener la inclusión educativa y cómo ésta debe potenciar la participación de las y los estudiantes dentro de sistema educativo, tal como lo señala Mangui et al. (2022), sobre repensar la educación desde la perspectiva del estudiantado.

Por último, es importante señalar que ninguna de las personas entrevistadas hizo referencia a la necesidad de que existan estrategias formales de inclusión, como, por ejemplo, la existencia de una política, una unidad dedicada a esto y/o una reglamentación que regule el trato que se debe tener con las diversidades, particularmente, con las personas trans. Nuevamente llama la atención que no exista una exigencia del uso de recursos formales para la inclusión de personas trans por parte de las y los participantes, sobre todo entendiendo que esto es parte de los requerimientos a los que la Educación Superior debe, por normativa, dar respuesta (Ley N° 21.369, 2022). Lo anterior debe ser revisado e implementado con cautela procurando no caer, como describe García-Barrera (2023), en estrategias de inclusión basadas en una mirada reduccionista de las diversidades, lo que podría explicar por qué las y los participantes de este estudio no exigen la existencia formal de acciones o unidades destinadas a la población trans.

## 7. REFERENCIAS

- American Psychological Association (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American Psychologist*, 70, 832-864. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039906>
- Aguirre-Sánchez-Beato, S. (2018). Terminología y definiciones trans en la investigación sobre transfobia: una revisión conceptual. *Quaderns de Psicologia*, 20(3), 295-305. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1453>
- Arango, M. y Arroyave, E. (2017). Prácticas de exclusión de personas transgénero en ámbitos universitarios colombianos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(2), 47-66. <http://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a04>
- Azorín, C. y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/578>
- Azuero, A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 110-127. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed.). Grupo Editorial Patria.
- Barrientos, J. y Echagüe, C. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum. Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Benavides, N., Ortiz, G. y Reyes, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cuadernos de Pesquisa*, 51, 1-19. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2007). *El Género en disputa. El Feminismo y subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.

- Castañeda, I. y Díaz, Z. (2021). Desigualdad social y género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(4). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S086434662020000400018&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086434662020000400018&lng=es&tlng=es)
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). Avances y desafíos hacia el reconocimiento de derechos de las personas LGBTI en las Américas. CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2020). Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. CIDH.
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: Estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230031>
- Davidson, M. (2007). Seeking refuge under the umbrella: Inclusion, exclusion, and organizing within the category transgender. *Sexuality Research and Social Policy*, 4(4), 60-80. <https://doi.org/10.1525/srsp.2007.4.4.60>
- Dellacasa, M. (2020). Estado y procesos de vulnerabilización: análisis de las políticas de reconocimiento de personas trans. *Direito e Práx.*, 13(1), 222-250. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/52723>
- Elizondo, C. (2020). Hacia la Inclusión Educativa en la Universidad. Editorial Octaedro.
- Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber. Siglo XXI.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galaz, C., Sepúlveda, M., Poblete, R., Troncoso, L., Morrison, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1165>
- García-Barrera, A. (2023). Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 147-160. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>
- Gauché, X. (2020). Estándares internacionales sobre orientación sexual e identidad de género - referencias al caso Atala. DER Ediciones.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.
- Godoy, G. y Melo, G. (2019). Análisis discurso de Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBTI en el Sistema Educativo. *Árboles y Rizomas*, 1(2), 33-50. <https://doi.org/10.35588/ayr.v1i2.3933>
- Gutiérrez, P. (2018). Aceptación, reconocimiento y acciones afirmativas para las personas trans en la UACJ. *Acoyauh*, 60(60), 53-72.
- Herdoíza, M. (2015). Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. Senescyt/Unesco.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (1ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hurtado, A., Montoya, M., Valencia, Á. y Calzada, G. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Izcara, S. y Andrade, K. (2003). La entrevista en profundidad: teoría y práctica. Universidad autónoma de Tamaulipas.
- Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara.

- Ley N° 20.609. Establece medidas contra la discriminación. (24 de julio de 2012). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/3cijh>
- Ley N° 21.120. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. (10 de diciembre de 2018). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f8z8>
- Ley N° 21.091. Sobre Educación Superior. (29 de mayo de 2018). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2fcks>
- Ley N° 21.369. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. (15 de septiembre de 2021). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2rhez>
- López, E. (2019). Los derechos humanos para las personas LGBT y sus limitantes frente al modelo de la ciudadanía normativa. *Rev. Rupturas*, 9(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.22458/rr.v9i2.2520>
- López, E. y Juárez, T. (2019). No hay libertad política sin libertad sexual: a 50 años de Stonewall. *Alteridades*, 30(54), 57-70. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2020v30n59/lopez>
- Maldonado, P. Alarcón, P., Venegas, C. y Urrutia, M. (2021). Ingreso de estudiantes trans a establecimientos educacionales chilenos: análisis de topoi en comentarios de Facebook. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 105-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200105>
- Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G., Aranda, I., y Carrasco, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la Educación*, (57). <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>
- Martínez, A. (2018). Teoría Queer. [Seminario de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11206/pp.11206.pdf>
- Moore, H. L. (1991). *Antropología y feminismo*. Cátedra.
- Morán, J. (2015). Géneros, transgéneros: hacia una noción bidimensional de la injusticia. *Andamios*, 12(27), 257-278. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632015000100013&lng=es&tlng=e](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000100013&lng=es&tlng=e)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*.
- Palma, O., Rojas, K., Soliz, K. y Venegas, L. (2022). Participación ocupacional e inclusión social de la comunidad LGBTIQ+ en la región de Magallanes y Antártica Chilena. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, 1-24. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO247732412>
- Peña, R. (2019). Tratamiento de la diversidad de género en las universidades públicas estatales de la región centro-sur. Estudio exploratorio, [Tesis para optar al grado de Maestra en Investigación Educativa]. Universidad Autónoma del Estado de Morelones.
- Radi, B. (2019). Políticas trans y acciones afirmativas en los ámbitos universitarios: Conversaciones necesarias para deshacer el cissexismo. *Aletheia*, 10(19). <https://doi.org/10.24215/18521606e026>
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGBTIQ+ en

- contextos escolares: El aparecer frente al otro. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 235-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Ramírez, G. y García, R. (2018). La modificación del cuerpo transgénero: experiencias y reflexiones. *Andamios*, 15(37), 303-324. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632018000200303&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000200303&lng=es&tlng=es)
- Rojas, M., Astudillo, P. y Catalán, M. (2020). Diversidad Sexual y Educación en Chile. Identidad sexual (LGBT+) e inclusión escolar en Chile. UNESCO.
- Rojas, T., Fernández, B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas P. y Valdebenito, J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas. Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Saldivia, L. (2009). Reexaminando la construcción binaria de la sexualidad. Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política, 98-119.
- Sánchez, I. (2019). Ley Zamudio en perspectiva. Derecho Antidiscriminación chileno frente a los estándares de la Unión Europea. *Revista tribuna Internacional*, 8(16), 1-27. <http://doi.org/10.5354/0719-482X.2019.51960>
- Shibley, J. y DeLamater, J. (2006). *Sexualidad humana*. McGraw Hill.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. (5ª ed.). Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Touriñan, J. (2021). El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Boletín Redipe*, 10(6), 33-84. <https://orcid.org/0000-0002-7553-4483>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1997). Documento eje: Educación Superior. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). Inclusión y educación: todos sin excepción. UNESCO.
- Valenzuela, J. y Yáñez, N. (2022). Documentos de proyectos: Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia. CEPAL.
- Vander, J. (1986). *Manual de psicología social*. Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Gimenez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (1ª ed.). Editorial Gedisa.
- Vilches, P. (2019). *Inclusión en Educación Superior. Experiencias de Estudiantes Trans en una Universidad Estatal de la Región Metropolitana*. [Tesis para optar al grado de Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile.
- West, C., y Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, (4), 43-54. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2014.36408>
- Zayas, B., Gozálviz, V. y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55443>