

EL BINARISMO DE GÉNERO EN LOS INSTITUTOS SECUNDARIOS: UN SISTEMA QUE GENERA VIOLENCIA

GENDER BINARISM IN SECONDARY SCHOOLS: A SYSTEM THAT GENERATES VIOLENCE

Rubén Calligo

Universidad de Jaén; rac00039@red.ujaen.es

Historia editorial

Recibido: 07-06-2022

Aceptado: 03-02-2024

Publicado: 16-02-2024

Palabras clave

Educación; Binarismo de género; Identidad; Acoso escolar; Acoso por OSIEG

Resumen

El binarismo de género es una forma de clasificación y asignación de atributos que presupone la existencia única de dos géneros entre seres humanos. En este artículo analizo cómo se manifiesta dicho binarismo en los institutos secundarios y qué efectos puede generar sobre el alumnado trans* y/o no binario. Con este propósito, he llevado a cabo un estudio cualitativo mediante dos grupos de discusión. Los participantes incluyeron tres jóvenes trans y dos jóvenes no binarios, por un lado, y siete alumnos y alumnas cisgénero de un Instituto de Educación Secundaria (IES), por el otro; ambos grupos de Jaén, España. Los resultados revelaron que el binarismo de género se encuentra arraigado y naturalizado en los institutos, y que aún persisten prácticas que lo perpetúan. Por otro lado, se ha encontrado que el sostenimiento del binarismo de género puede tener un impacto negativo sobre el alumnado trans* y/o no binario, tanto al forzar el ocultamiento de la identidad como al propiciar situaciones de acoso escolar por identidad y/o expresión de género.

Abstract

Gender binarism is a form of classification and attribute assignment that presupposes the unique existence of two genders among humans. In this article, I analyze how this binary is expressed in high schools and what effects it can have on trans* and/or non-binary students. To this end, I conducted a qualitative study based on two discussion groups. The participants included three trans youth and two non-binary youth, on the one hand, and seven cisgender students from a Secondary Education Institute (IES) on the other; both groups were from Jaén, Spain. The results revealed that the gender binary is rooted and naturalized in high schools and that there are still practices that perpetuate it. On the other hand, it has been found that sustaining gender binary can have a negative impact on trans* and/or non-binary students, both by forcing the concealment of identity and by promoting situations of bullying based on identity and/or gender expression (SOIGE).

Keywords

Education; Gender binarism; Identity; Bullying; Bullying by SOIGE

Calligo, Rubén (2024). El binarismo de género en los institutos secundarios: un sistema que genera violencia. *Athenea Digital*, 24(1), e3330. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3330>

Introducción

Las experiencias trans*¹ o no binarias desafían el modelo binario de género, el cual parte del supuesto de que la especie humana se divide exclusivamente en dos géneros: femenino y masculino. Este modelo binario no posee carácter universal ni natural; más

¹ Jack Halberstam ha propuesto el uso del término trans* (con asterisco) “precisamente, para abrir el término a categorías organizantes en desarrollo no confinadas a formas de variantes de género” (Halberstam, 2018, p. 4). Por otro lado, en este artículo empleo el acrónimo LGBTIQ+ para referirme a lesbianas, gays, bisexuales, trans*, intersex, queer/questioning y más, como una manera de abarcar el amplio espectro de la diversidad sexual y de género.

bien, representa un esquema simplificador de la realidad (López, 2018). La diversidad corporal y de género revela las limitaciones del binarismo y el papel determinista que le otorga al sexo asignado, lo que permite, a su vez, cuestionar las ideologías y prácticas dominantes, abriendo nuevas posibilidades de transformación (Rahilly, 2015).

Históricamente, el colectivo LGBTIQ+ ha sufrido discriminaciones estructurales y actualmente es el tercer grupo más afectado por delitos de odio en España (Ministerio de Interior-Secretaría de Estado de Seguridad-Gabinete de Coordinación y Estudios, 2020). En la década de 1970, tras el fin de la dictadura franquista y la despenalización de las prácticas sexuales no hetero-normativas, España experimentó un proceso de apertura. Este proceso posibilitó, ya avanzado el siglo XXI, la adopción de una legislación con enfoque de igualdad y diversidad de género². Sin embargo, pese a los avances formales, las personas LGBTIQ+ aún no cuentan con una igualdad real garantizada. Persisten discursos estigmatizantes y prácticas discriminatorias, muchas de las cuales se reproducen en el ámbito de las instituciones educativas. Antes, estas instituciones invisibilizaban la diversidad sexual y de género, ya sea porque no la concebían como posible (escapando a su inteligibilidad) o bien porque, aun reconociéndola, la negaban y reprimían. Hoy en día, la visibilidad del alumnado trans* o no binario confirma que la “normalidad” es un mito institucionalizado que respalda una forma específica de organizar las relaciones sociales mediante la división en dos géneros opuestos.

Aquí utilizo el término “género” en un doble sentido: como concepto amplio, para referirme a las múltiples formas en que las sociedades conciben y procesan la diversidad sexual, corporal y de género. Mientras que, en un sentido más específico, lo empleo como “estructura social” (Risman, 2004), para reflejar el funcionamiento multidimensional del género en la sociedad, a la par de otros fenómenos como la economía o la política. Además, concibo la identidad de género como la percepción subjetiva que cada persona tiene sobre sí misma respecto a su género; pudiendo ser esta una identidad cisgénero o transgénero³. La primera hace referencia a aquellas personas cuya identidad de género se corresponde con el sexo asignado al nacer, mientras que la segunda se refiere a aquellas personas cuya identidad de género no se corresponde con el sexo asignado al nacer.

² Ver Ley 1/2004; Ley 13/2005; Ley 3/2007; Ley Orgánica 3/2007 y Ley 2/2010. Cabe destacar que, en diciembre de 2022, después de un largo y tenso debate, el Congreso de los Diputados aprobó la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. Esta ley busca garantizar el principio de autodeterminación de género en todo el territorio español, un derecho que ya había sido adquirido en catorce Comunidades Autónomas: País Vasco, Galicia, Andalucía, Cataluña, Canarias, Extremadura, Madrid, Murcia, Baleares, Comunidad Valenciana, Navarra, Aragón, Cantabria y La Rioja.

³ Según el alemán Volkmar Sigusch (1998), él fue el primero en utilizar el término zissexuel (cissexual) en un artículo de 1991. Otras fuentes han señalado que el término “cisgender” (cisgénero) fue difundido entre el activismo trans* estadounidense de los años 90 (Enke, 2012).

En este artículo analizo cómo se manifiesta el binarismo de género en los institutos secundarios y qué efectos puede generar sobre el alumnado trans* o no binario. Todo esto desde las perspectivas de jóvenes trans y jóvenes no binarios que han superado la edad escolar, así como del alumnado cisgénero de un Instituto de Educación Secundaria (IES) en la ciudad de Jaén, España.

Binarismo de género y contexto escolar

El binarismo de género hace referencia a una presunción cultural dominante sobre el sexo y el género: específicamente, la expectativa de una relación “congruente” entre el cuerpo sexuado de una persona y su identidad y expresión de género (Rahilly, 2015). En contraste, Cristina Mateos Casado (2017) lo concibe como una superestructura del poder que articula un modelado normativo de los cuerpos, las identidades y la relación que establecemos con el mundo. Judith Butler (1990/2007), por su parte, propone pensar en el binarismo como un estándar de inteligibilidad, según el cual las personas necesitan ser “generizadas” como hombres o mujeres para volverse reconocibles. En una línea similar, Miqqi Alicia Gilbert (2011) habla de un “sistema bigenérico” por el cual documentos legales e instituciones públicas asignan a cada persona un solo género invariable. La autora argumenta que estas categorías, aplicadas en contextos sociales específicos, estigmatizan como “imperfectos/as” a quienes no alcanzan los ideales del esquema bigenerista (Gilbert, 2011). La forma en que estos procesos de estigmatización se perpetúan en la cultura y en las instituciones es lo que Mar Cambrollé (2015) llama una “Dictadura Genital” impuesta por el binarismo de género y construida sobre la base de normas excluyentes, heteropatriarcales, machistas, cissexistas, de generización corporal y genital (Cambrollé, 2015).

Todo este entramado de suposiciones, normas y prácticas socioculturales e institucionales perpetúa las desigualdades entre personas cisgénero y personas trans* o no binarias. Anne Enke (2012) ha ilustrado esto con el término “privilegio cissexual”, un tipo de privilegio que se comprueba en el hecho de que a las personas cisgénero no se les requiere que demuestren serlo. La autora destaca que se espera que los hombres y mujeres trans* “pasen por” o “sean creíbles para los demás como” el género que “dicen ser” (Enke, 2012). Es decir, que las personas trans* deben ajustarse lo más que puedan a los estereotipos cisgénero binarios. También las personas que adoptan una expresión “neutral” o andrógina se encontrarán bajo cuestionamiento o sospecha de manera frecuente.

En línea con las clasificaciones binarias y sexo/genéricas que operan en diversos ámbitos de la vida cotidiana, estas también se manifiestan en las instituciones educativas. Según ha señalado Carrie Paechter et al. (2021), las instituciones educativas son

fuertemente binarias. Por ejemplo, en ocasiones aún se pide al alumnado que se organice en filas de un solo género o se plantean actividades que enfrentan a niños contra niñas (Paechter, 2007). La mayoría de los colegios mantienen clasificaciones de género en documentos oficiales, códigos de vestimenta sexistas e instalaciones segregadas por géneros (Davies et al., 2019). Sobre este último punto, Jón Kjaran (2019) también ha señalado que la regulación de los espacios escolares (y quiénes tienen acceso a estos) contribuye a institucionalizar aún más este binarismo. Josué Cale Lituma (2022) llegó a conclusiones similares al reflexionar sobre cómo las prácticas educativas, como el trabajo en rincones, la asignación de roles en deportes, los libros de texto y cuentos de Disney, así como el uniforme escolar, pueden influir en la construcción de subjetividades de género binarias.

Ocultamiento de la identidad y Acoso por OSIEG

En la bibliografía citada, existe consenso respecto al impacto negativo que implica sostener el binarismo de género, y que afecta principalmente al alumnado LGBTIQ+. En 2012, la Agencia Europea de Derechos Fundamentales (FRA) llevó a cabo una encuesta a 93 079 personas LGTB (sic), de las cuales dos tercios (67 %) afirmaron que a menudo o siempre ocultaron su condición en su etapa escolar (FRA, 2013). Repetida en 2020 con la participación de unas 140 000 personas, la encuesta demostró que, aunque algunos países han progresado en la igualdad LGBTIQ+, en general, ha habido muy pocos avances reales en estos años. Paechter et al. (2021) encontró que tanto el currículum implícito como el explícito en los colegios tiende a ser binario, dificultando así que los jóvenes no binarios se revelen abiertamente en el entorno educativo. Estos jóvenes, además, cuentan con escaso o nulo apoyo por parte de sus escuelas (Paechter et al., 2021). Adicionalmente, un 30 % del alumnado no binario entre 15 y 17 años se oculta o hace *passing*⁴ en el centro educativo, mientras que el 60 % opta por ser “selectivamente” visible sobre su género (FRA, 2020). Estos datos coinciden con las cifras reveladas a nivel español, donde el 84 % del alumnado no binario realiza *passing* en el ámbito educativo, siendo que el 56 % lo hace con frecuencia (Ministerio de Igualdad, 2022).

En lo que respecta al acoso, los jóvenes LGBTIQ+ son propensos a ser víctimas de acoso escolar específico debido a su orientación sexual, identidad o expresión de género (OSIEG). Esta forma de acoso comparte con el acoso escolar convencional la existencia de un desequilibrio de poder entre las personas involucradas e implica un trato agresivo que se repite con el tiempo (Gladden et al., 2014). Aunque la investigación sobre el acoso escolar general ha focalizado en agresiones entre pares, el acoso escolar

⁴ El término *passing* hace referencia a las diversas estrategias que las personas utilizan para “pasar desapercibidas” como personas no binarias, como personas disidentes de género y, en ocasiones, como personas trans* (Ministerio de Igualdad, 2022).

por OSIEG se refiere al rechazo, discriminación o violencia proveniente de instituciones, estructuras sociales y personas individuales hacia las personas que se identifican o son percibidas como LGBTIQ+ (Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya, 2021). Resulta claro que aquellas personas que expresan su género al margen del modelo binario tradicional pueden experimentar los efectos negativos del binarismo de género de manera directa. Por ejemplo, se ha constatado que las personas trans* enfrentan niveles más elevados de acoso que las personas cisgénero (Kosciw et al., 2014, 2016). Según el informe de la National Transgender Discrimination Survey (Grant et al., 2010), en Estados Unidos se registran tasas de acoso escolar contra estudiantes trans* del 78 %. En otros países, se ha comprobado que muchos jóvenes LGTBIQ+ modifican sus planes educativos debido al acoso (Kosciw et al., 2014, 2016). También se ha observado que quienes sufren acoso escolar obtienen peores resultados académicos o pueden llegar a ser expulsados de la escuela (Formby, 2013; Jones y Hillier, 2013; Kosciw et al., 2014, 2016).

En España, un estudio reveló que el entorno educativo constituye el segundo espacio donde las personas trans* enfrentan mayor acoso (Devís-Devís et al., 2017). Asimismo, se informó que el 24,5 % de niños y niñas trans* atendidos/as por la Unidad de Tratamiento de Identidad de Género de Madrid sufrió acoso escolar (Asenjo Araque et al., 2017). Por otro lado, la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Transexuales (FELGTB) ha indicado que el 58 % del alumnado trans* ha experimentado acoso escolar (FELGTB, 2019). Estos datos evidencian que los niveles de acoso por razones de identidad de género en España son significativos, siendo un fenómeno que puede acarrear consecuencias graves para la víctima, incluso llevándola, en ocasiones, a interrumpir sus estudios escolares. En lo que respecta al alumnado no binario, la información disponible es limitada; sin embargo, a nivel europeo, entre las personas no binarias de entre 15 y 17 años que han sufrido acoso, se reporta que en el 51 % de los casos la persona agresora pertenecía al entorno educativo (FRA, 2020).

Método

El método utilizado para la producción de datos fue de tipo cualitativo y tuvo como objetivo comprender la perspectiva de los propios actores. La técnica de investigación aplicada ha sido el grupo de discusión, cuya dinámica “se basa en organizar un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación” (Marradi et al., 2007, p. 227).

Participantes

La muestra estuvo conformada por un total de 12 personas distribuidas en dos grupos. En concreto, uno de los grupos (denominado grupo A), estuvo compuesto por cinco jóvenes (una chica trans, dos chicos trans y dos chicos no binarios), con edades comprendidas entre los 17 y 33 años. El segundo grupo (grupo B) estuvo integrado por seis alumnas y un alumno de un Instituto de Educación Secundaria (IES) con edades entre los 17 y 18 años. Ambos grupos de participantes residían en Jaén, España. Cabe destacar que, en este artículo, haré referencia a las personas participantes según los pronombres personales elegidos por ellas mismas.

Recolección de datos

El grupo de discusión A se conformó en el marco de la elaboración de mi Trabajo de Fin de Máster (Calligo, 2021), utilizando la técnica Bola de nieve. Esta técnica es un tipo de muestreo no probabilístico que se emplea cuando resulta complicado encontrar participantes potenciales. En estos casos, el investigador o la investigadora selecciona a las personas participantes y son estas quienes contactan o convocan a otras. Siguiendo este procedimiento, en enero de 2021, me puse en contacto con la delegación en Jaén de Chrysalis (Asociación de Familias de Infancia y Juventud Trans*), la cual me facilitó la comunicación con tres jóvenes trans. Estas tres personas, junto a dos personas no binarias, contactadas por medio de la Unidad de Igualdad de la Universidad de Jaén, conformaron el primer grupo. Las reuniones se llevaron a cabo en cuatro sesiones durante marzo de 2021. Posteriormente, en abril, se llevó a cabo el grupo de discusión B, con alumnado de un instituto secundario. Dicha reunión se llevó adelante en el marco del Proyecto de investigación “Acoso LGBTQ+fóbico: un estudio sobre la naturaleza y complejidad del fenómeno”, formado por personal investigador de las universidades de Sevilla y Jaén.

La realización de los grupos de discusión siguió las pautas de un guion semiestructurado organizado en torno a cinco temáticas: 1) ideas acerca del binarismo de género y la identidad de género; 2) formas de expresión del binarismo de género en los institutos; 3) formas de expresión de las identidades de género en los institutos; 4) apoyo institucional al alumnado trans* o no binario; 5) impacto del binarismo de género sobre el alumnado trans* o no binario. En todos los casos, realicé la grabación sonora de las sesiones y tomé notas. Durante los encuentros, se respetó la distancia social establecida en el contexto de la pandemia de Covid-19. Además, informé a las personas sobre los objetivos de la investigación y se obtuvo su consentimiento para participar.

Análisis y validación

Para analizar los datos producidos he utilizado la teoría fundamentada y su método de comparación constante (MCC). El MCC constituye “una suerte de diálogo entre teoría y base empírica” (Marradi et al., 2007, p. 295) y fue propuesto por Barney Glaser y Anselm Strauss (1967). Su objetivo no es verificar la universalidad de un fenómeno, sino ampliar los campos de significación relacionados con un objeto de estudio. Siguiendo dicho método y basándome en los discursos registrados en los grupos de discusión, logré definir dos categorías de análisis: Percepciones e Impacto. Posteriormente, para cada una de estas categorías, formulé subcategorías específicas, definiendo cada una de sus propiedades (Tabla 1).

Categorías	Subcategorías	Propiedades
Percepciones	Naturalización del binarismo de género	Grado de naturalización del binarismo de género que las personas participantes de la investigación manifestaron haber tenido durante su edad escolar
	Causas que perpetúan las prácticas binarias	Cuáles son para las personas participantes los motivos que conducen a la reproducción de este orden binario en el colegio
	Prácticas y elementos a través de las cuales se expresa el binarismo de género	Aquellas acciones y elementos (pedagógicos, administrativos, arquitectónicos, normativos, etc.) que, por su reiteración y sostenimiento diario, pasan a conformar ciertas estructuras de comportamiento y regulación en un sentido binario y de género
Impacto	Ocultamiento de la identidad	Alude a las veces que las personas participantes enunciaron situaciones de ocultamiento de su propia identidad de género en el contexto escolar
	Situaciones de agresiones o Acoso por OSIEG	Aquellos hechos o situaciones que se producen o se agravan a partir de que una persona es señalada por sus pares o adultos/as de la institución escolar por no caber dentro de la norma binaria de género

Tabla 1. Categorías analíticas, subcategorías y propiedades

Como parte del proceso de validación del análisis, se evaluó la concordancia entre los diferentes resultados mediante el índice kappa (López y Pita, 1999), que mide el acuerdo entre dos examinadores en sus correspondientes clasificaciones. Para llevarlo a cabo, se realizó un acuerdo interjueces respecto a qué opiniones de cada participante debían incluirse en cada subcategoría. El índice Kappa varía entre 0 (total desacuerdo) y 1 (máximo acuerdo). Así, para la categoría *Percepciones* se obtuvo una concordancia de 0,894 (Muy buena) y para la categoría *Impacto* una de 0,887 (Muy buena).

Resultados

Naturalización y percepciones sobre el binarismo de género

En los grupos de discusión se reconoció que el binarismo de género se encuentra arraigado en las instituciones educativas, aunque en los centros educativos no se suele hablar de ello. Su fuerte naturalización dificulta su visibilización. En ambos grupos de discusión, todas las personas manifestaron haber internalizado esta división binaria desde la infancia y durante gran parte de su trayectoria educativa. En el grupo de jóvenes trans y no binarios, se exploraron antecedentes en su educación inicial y primaria. Según una de las chicas: “Era lo normal. ‘Los niños con los niños y las niñas con las niñas’, como dice la canción. Nosotros mismos como niños y niñas lo traíamos aprendido de casa” (la participante 3, grupo de discusión A, marzo de 2021). Esta misma participante, quien comenzó su transición siendo mayor de edad, comentó que durante los primeros años de primaria jugaba con los niños y niñas de su clase, cambiando de rol:

Entonces, en esa época yo siempre me veía en el rol de chica, de niña. Y así un tiempo, y era lo normal. Para mí, para mis amigas y en mi ámbito. Y luego esto se corrigió (...) en algún momento me empezaron a llamar “mariquita” o no sé si porque mi hermano y mi madre me empezaron a apuntar a actividades extraescolares propias de chicos. Esto se corrigió y me empezaron a educar como un chico. (La participante 3, grupo de discusión A, marzo de 2021)

Según la participante, ni la utilización de “mariquita” como insulto ni la situación de “corrección” fue problematizada por la escuela. Tampoco se problematizaba, según recordó uno de los chicos trans (el participante 1, grupo de discusión A, marzo de 2021), que en el nivel inicial la división del alumnado muchas veces se realizaba asignándole un color a los niños y otro a las niñas. En el grupo A, se presentaron estas experiencias como vivencias significativas que permitieron años más tarde visibilizar y resignificar el binarismo de género durante su etapa en el instituto. Por otro lado, en el grupo emergen relatos sobre la progresiva toma de conciencia sobre aquellas prácticas y discursos que dividían al alumnado en dos géneros opuestos. Sin embargo, debido al desconocimiento sobre el sistema binario de género, los primeros cuestionamientos hacia el instituto eran asociados a un supuesto machismo entre el profesorado:

Yo por mi parte en esa época sabía bastante poco sobre sobre el tema. Entonces obviamente hasta yo enfocaba todo al binarismo (...) Al principio, en los primeros años lo veía como más normal, pero luego ya fui dándome cuenta que no era tan normal y yo lo asociaba más que al binarismo, a machismo. (El participante 1, grupo de discusión A, marzo de 2021)

Uno de los chicos no binarios comentó:

Yo empecé a ver más los géneros, que realmente estaban establecidos como dos, y decir “algo no me cuadra”, en el tercer curso, (...) que tendría unos quince años. Fue cuando yo, digamos que empecé a decir “este modelo no me convence”. (El participante 4, grupo de discusión A, marzo de 2021)

Por otro lado, durante el grupo focal con estudiantes secundarios se remarcó que para la mayoría de las personas cisgénero las experiencias trans* y no binarias son una realidad difícil de concebir y comprender, especialmente si desde los institutos no se las naturaliza tempranamente. También se llegó a un consenso en que lo mismo ocurre con la aceptación de la homosexualidad o la bisexualidad, aunque señalaron que estas últimas están algo más “naturalizadas”. Una de las alumnas lo expresó de este modo: “creo que es más difícil de comprender que una persona se sienta mujer u hombre, independientemente del sexo biológico, a que a una persona le guste un género u otro” (la participante 1, grupos de discusión B, abril de 2021).

Causas que perpetúan el binarismo de género

Cuando se planteó la pregunta en los grupos de discusión: “¿Por qué persisten las clasificaciones binarias de género y cuesta tanto modificarlas?”, en ambos grupos señalaron diversas causas. Según las experiencias y opiniones compartidas en los grupos, algunas de estas razones son:

a) La necesidad o costumbre de las instituciones de clasificar a sus miembros.

Como indicó uno de los chicos no binarios (el participante 2, grupo de discusión A, marzo de 2021), en los institutos “hay una necesidad de clasificar. Y lo que se enseña tradicionalmente sobre género: hombre, mujer, pues, es lo que se lleva a muerte. Y las otras identidades como que se omiten totalmente”. En los grupos, hubo consenso en que las autoridades y el profesorado son conscientes de la existencia de personas trans* y/o no binarias, pero prefieren no abordar estas realidades.

b) La falta de formación del profesorado en temáticas de diversidad sexual y de género.

En los grupos se destacó como positivo el aumento de clases sobre género y diversidad en los últimos años. No obstante, se subrayó la necesidad de una formación más extensa para el profesorado, tanto en el enfoque de género como en la didáctica:

Quieren intentar meter poco a poco en el aula las charlas, por ejemplo, sobre la sexualidad. Pues creo que al igual que pasaría con la identidad de género,

es un poco introducirlo, pero no saben cómo ¿Cómo lo integramos? o ¿Por qué lo tenemos que integrar?”. (El participante 2, grupo de discusión A, marzo de 2021)

Uno de los chicos trans planteó que la falta de formación puede repercutir en la omisión de contenidos de Educación Sexual Integral o en su impartición de manera parcial y sesgada. Así lo relató en una de sus experiencias, durante una clase sobre Infecciones de Transmisión Sexual (ITS):

Bueno, vale, tú me estás enseñando cómo me tengo que proteger si me acuesto con un hombre cis, pero yo con mi novia ¿Cómo me protejo? (...) no me han enseñado una forma de protegerme si estoy con alguien que tiene vagina. (El participante 1, grupo de discusión A, marzo de 2021)

c) El miedo de las autoridades a perder el control sobre el alumnado.

Esta cuestión, según surgió en el grupo A, está vinculada al control que se ejerce desde los institutos a través de ciertos elementos simbólicos como la vestimenta o la estética corporal. En este punto, se recuperó la idea de que estos controles están fuertemente basados en el binarismo de género, que marca cierta vestimenta y estética para las chicas y otra diferente para los chicos. “En los colegios concertados el uniforme es un símbolo de unidad, de institución”, ejemplifica el participante 4 del grupo A, señalando además que el control sobre la prohibición de llevar las uñas pintadas o maquillaje pesaba sobre chicas y chicos, pero más sobre estos últimos. La obligación en ciertos institutos del uso de faldas para las mujeres y el uso de pantalones para los varones emerge aquí como el símbolo de la división por géneros. Un hábito que algunos atribuyen al “miedo de no poder controlar a los niños. El miedo a que los niños empiecen a decir ‘no quiero que me impongan lo que me pongo’” (el participante 4, grupo de discusión A, marzo de 2021).

Haciendo un breve paréntesis, parece existir otro tipo de temor que es aquel que pueden sentir los agentes escolares que respaldan la autodeterminación de género. Hablo del miedo a posibles reacciones negativas por parte de sus colegas. El participante 1 del grupo A comentó que “hay profesores que les gustaría hablar del tema, pero no hablan por miedo a sus compañeros”. Compartió la historia de una orientadora de su instituto que intentó respaldar a un alumno trans cuya identidad no era reconocida por varios profesores. Como consecuencia, esta trabajadora recibió numerosas críticas por parte de algunos colegas, quienes incluso la habrían tratado de manera humillante. En estos casos, las sanciones morales o “profesionales” también parecen actuar como un elemento de control y disuasión.

Como hemos podido observar, en ambos grupos se describen una multiplicidad de motivos que contribuyen a sostener el binarismo de género. A primera vista, estas causas podrían ser clasificadas como resultantes de procesos estructurales, de la interacción social o de procesos psicológicos. En cualquier caso, lo que resulta claro es que en ambos grupos de discusión se han identificado diferentes causas que dan sustento al binarismo de género. Cabe destacar que esta misma amplitud y variedad de respuestas han aparecido al momento de describir cuáles son aquellas prácticas y elementos específicos a través de los que se expresa el binarismo de género en los institutos.

Prácticas y elementos que expresan el binarismo

Frente a la pregunta sobre “¿Cuáles son las prácticas o elementos que perpetúan el binarismo de género en los institutos?”, en ambos grupos de discusión se recogieron respuestas variadas, según las cuales, el binarismo de género se expresa a través de:

- a) La existencia de baños segregados para hombres y mujeres.
- b) El registro de dos opciones genéricas en la matrícula (hombre/mujer).

La clasificación genérica comienza tempranamente al ingresar a una institución. Sobre todo, el grupo A fue muy crítico al respecto, acordando que dentro del sistema educativo poco se respetan los tiempos para la autodeterminación del género: “si tú llegas en infantil el primer día y tú ya has tenido que poner en tu matrícula qué género eres” (el participante 4, grupo de discusión A, marzo de 2021). En palabras del participante 4 del grupo A: “ya te están quitando cualquier tipo de posibilidad de que tú razones dentro de la infancia, en que tú lo vivas de una forma y que le des la importancia que tú consideres”.

- c) La obligación al uso diferenciado de uniformes en algunos colegios.

El uso diferenciado de uniforme en algunos colegios es donde el binarismo de género se vuelve más patente para las personas participantes. Uno de los chicos trans planteó que dentro de las instituciones “sí que tienen también marcado los roles de género. Dicen que no, pero marcados están, siempre. Desde el momento en el que por ser una tía tienes que llevar falda en el colegio” (el participante 1, grupo de discusión A, marzo de 2021). Este chico relató que, aunque se identificaba como mujer en la época del instituto, temía que la institución le dijese en algún momento “‘te tienes que poner una falda’, porque a mí nunca me han gustado”. Por su parte, quienes fueron a colegios concertados católicos recuperan anécdotas de enfrentamiento a esta norma: “yo estaba en cuarto de la ESO y yendo a la directora diciéndole ‘vamos a ver, ¿por qué tenemos que llevar falda?’ Porque yo siempre, desde que llegué, lo de la falda... un asco

terrible (el participante 4, grupo de discusión A, marzo de 2021). Fue diferente el caso de la participante 3, a quien le hubiera gustado llevar falda al instituto (un instituto concertado de carácter religioso): “como estudié en Cristo Rey un par de años. Yo llevaba uniforme, pero ojalá hubiera llevado la falda (risas). Pero no la llevaba” (la participante 3, grupo de discusión A, marzo de 2021). Por otra parte, en el grupo B opinaron que en la actualidad está más normalizado que una chica vista pantalones a que un chico lleve falda en el instituto. Y marcan este hecho como una desigualdad que afecta más a los varones, para quienes cualquier tipo de “feminización”, se encuentra mal vista.

d) Las dinámicas del profesorado que segregan al alumnado en dos sexos.

Dicha segregación se marcó como transversal a todas las asignaturas. El participante 4 del grupo A señaló que “es muy cómodo para un colegio hacer dinámicas en las que separas a niños y niñas. Porque ya estás acostumbrado y es el método que sabes que controlas”. En este contexto, las asignaturas de Educación Física y Música emergieron como aquellas donde la división binaria de género se hace más patente. “En Educación Física —comentó el participante 1 del grupo A— estaban las actividades para niños, que era jugar al fútbol y actividades para niñas, que a lo mejor era hacer un baile o jugar bádminton”. También la participante 3 del mismo grupo opinó que “el binarismo se veía reflejado en las clases de educación física, que es cuando hay que hacer grupos. Los chicos jugaban al fútbol, y las chicas dedicaban su tiempo a jugar a la comba, a jugar a la cuerda”. En el grupo A se señaló que, aun habiendo chicas más corpulentas que algunos chicos, en los ejercicios que implicaban el uso de fuerza siempre se les daba prioridad a los varones.

Por otro lado, uno de los chicos no binarios recordó que, en la clase de Música, puntualmente en canto, muchas veces separaban a los niños y a las niñas. Entonces, al momento de la prueba de voz, él fingía tener una voz más grave, para poder decir “yo tengo la voz muy grave, profesora, a mí ponme en el grupo de los hombres”. Y relató cómo esas cosas le enfadaban: “esas cosas tan... estúpidas. Hacen que te incomode” (el participante 4, grupo de discusión A, marzo de 2021). A través de estos testimonios podemos ver que las actividades que deberían ser habituales y divertidas, como cantar o realizar ejercicios con tu grupo de pares, pueden volverse un problema para una persona trans*, no binaria o simplemente para una persona cisgénero, cuyas preferencias no se ajustan a las expectativas normativas de género.

e) La falta de información proporcionada al alumnado sobre temáticas de identidad de género.

El participante 2 del grupo A comentó haber tenido “alguna que otra clase” sobre relaciones sexuales y orientación sexual, las cuales le resultaron útiles, aunque destacó que “sobre diversidad a la hora de identidad de género, ninguna”. Por su parte, el participante 1 del mismo grupo fue categórico al contar que “nunca me han explicado en el instituto y yo no sabía nada”. El déficit que estos participantes describen en los institutos públicos parece agravarse en los institutos concertados y privados. El participante 4 del grupo A señaló: “yo he estado en uno concertado y si no hay ninguna charla en lo público, pues menos en los concertados. Ya las charlas solo de lo que a ellos les interesa”. En la misma línea, el participante 1 opinó que “conseguir dar charlas en un colegio concertado va a ser muy difícil porque suelen ser sitios religiosos los cuales obviamente están más cerrados a todos estos temas”. Frente a este panorama, las personas trans o no binarias durante su etapa de instituto han debido buscar alternativas para encontrar información sobre identidad de género: “Yo todo lo que sé ahora, tanto sobre no binarismo, como del tema trans lo he aprendido yo por mi cuenta” (el participante 1, grupo de discusión A, marzo de 2021). Al preguntarles cuál fue su principal fuente de información sobre estas temáticas, sus respuestas fueron contundentes: “YouTube e Instagram son fuentes muy potentes” (el participante 2, grupo de discusión A, marzo de 2021); y “la escuela es que no existe frente a internet, directamente” (el participante 1, grupo de discusión A, marzo de 2021).

f) El uso de un lenguaje binario excluyente y la nula importancia dada a los pronombres personales elegidos.

En ambos grupos hubo acuerdo en que este es otro punto donde casi nunca, o nunca, se respeta la identidad de género autopercibida. “En los colegios, —comentó el participante 1 del grupo A— obviamente si un chico trans empezó el instituto diciendo que era “ella” y al cabo de los años ha dicho que es “él”, los profesores siguen tratándole de ella”. Uno de los chicos no binarios explicó: “si yo digo que se me trate de masculino, no es un gusto. Yo si escucho el masculino es con lo que me identifico” (el participante 4, grupo de discusión A, marzo de 2021). También alegó que el alumnado que se identifica con pronombres y sustantivos terminados en “e” (como elle, alumne, etc.) busca salirse del binarismo y decir “yo puedo tener el pronombre que me apetezca”. Y que si hay quienes se encuentran en este proceso “será porque hay algún tipo de represión o hay algún tipo de ‘quiero salir de esto porque me está haciendo daño’”. Por esto, como sintetizó el participante 1 del grupo A: “es fundamental preguntar los pronombres de una persona. Porque solo por la apariencia no podemos asumir nada”.

En ambos grupos se remarcó que, más allá de lo que las instituciones conciban y practiquen, la diversidad sexual y de género es una realidad que existe por sí misma. Sin embargo, se rescató que el apoyo institucional marcaría una diferencia positiva

muy importante. En síntesis, las descripciones expuestas, más allá de ser fenómenos aislados, sugieren la idea de un sistema complejo de prácticas y elementos mediante los cuales se expresa el binarismo de género en los institutos. La mayoría de las personas participantes manifestaron la necesidad de visibilizar esta forma de funcionamiento institucional para transformarla.

Impacto del binarismo de género: ocultamiento y acoso

Un dato relevante que surgió en el grupo con jóvenes trans y no binarios es que, después del ámbito familiar, el contexto escolar es el que más inseguridad genera al momento de hacer pública la desidentificación con el género asignado o la identificación con el género sentido. Es por esto por lo que, para uno de los chicos no binarios (el participante 4, grupo de discusión A, marzo de 2021), “el apoyo del colegio lo cambiaría todo”.

En cuanto al impacto concreto, se desprende que el binarismo de género en los colegios puede promover el ocultamiento de la identidad de género y reforzar las situaciones de acoso escolar por identidad o expresión de género. El ocultamiento de la identidad acarrea la presión de tener que expresar una identidad que no es la propia. Las personas trans y no binarias enunciaron varias situaciones de ocultamiento en el contexto escolar, dejando en claro que esta experiencia puede generar molestia y aflicción. Entre los participantes del grupo A, dos de ellos asumieron su identidad trans o no binaria en edad escolar. Y en ambos casos resguardaron su identidad de género sin comunicarla a los adultos de la institución, ni a la mayoría de sus pares. Esta decisión ha tenido que ver con varios motivos: las situaciones de acoso vividas (o el temor a vivirlas), una desconfianza hacia el contexto escolar y las formas en que allí se procesan las relaciones entre los géneros, y desconfianza sobre los modos en que el colegio establece comunicación con las familias sobre estos temas. Incluso, uno de los chicos no binarios expresó el miedo a ser discriminado por el profesorado y que esto pudiera repercutir negativamente en sus notas.

Claramente, el acoso escolar por identidad de género emergió como una de las principales problemáticas, como señaló el participante 5 del grupo A: “me gustaba ir a la escuela, porque ahí éramos más chicos. Pero ya cuando aumentaba de curso no me gustaba tanto. Dejé de ir, intentaba ya no ir, pero no podía. Fue sacarme primaria, y al instituto no iba. Porque ahí ya el acoso cada vez era más fuerte”. Frente al acoso que sufría, este participante tuvo que cambiarse de instituto en segundo de la ESO, pero aquello no fue suficiente para librarse de las situaciones de violencia: “dejé de ir. Porque se enteraron también los del otro instituto. Y también seguí sufriendo acoso ya en el otro”.

En el grupo con personas trans y no binarias se remarcó que el acoso escolar por OSIEG se agrava cuando el colegio no apoya la libre expresión de la diversidad de género. En esta línea, el participante 1 compartió la historia de un chico trans, alumno de su antiguo instituto, que solicitó ser llamado por su nombre actual y con pronombres masculinos. Las autoridades se habrían comunicado con la familia poniendo en duda lo manifestado por el alumno sobre su identidad y aclarando que no lo tratarían en masculino, sino que continuarían tratándolo con su antiguo nombre y con pronombres femeninos, puesto que así figuraba en la matrícula. Según el participante 1 del grupo A, esta situación tuvo repercusiones negativas en la salud mental del alumno (ansiedad, aislamiento e ideación suicida).

Por otro lado, en el grupo focal con estudiantes secundarios se remarcó que en los institutos la mayoría de las personas no expresan abiertamente su orientación sexual o su identidad de género por miedo a sufrir consecuencias negativas. Concretamente, hicieron mención a la posibilidad de recibir burlas y agresiones físicas. En este grupo también se llegó a la conclusión de que, debido a la fuerte naturalización del binarismo de género y a la falta de información sobre la realidad trans* o intersexual, resulta más difícil intervenir para frenar una situación de acoso cuando las motivaciones son transfóbicas o interfóbicas. Al respecto, una de las alumnas planteó que:

Hay muchísimas personas que tienen mucho más normalizado que alguien tenga la nariz grande a que alguien sea, por ejemplo, intersexual o transexual. Entonces, es por eso que muchas veces atacan a una persona y otras no saben cómo defenderlas, mientras que si atacan a alguien que tiene algún defecto a nivel estético, para la otra persona es más fácil defenderle. (La participante 6, grupo de discusión B, abril de 2021)

El alumnado del grupo B contó haber presenciado diversas situaciones de acoso escolar. En los casos de personas que han sufrido acoso por su identidad de género, el alumnado expresó que nunca han visto una intervención por parte del profesorado. No obstante, hicieron hincapié en que esto no implica que no haya profesores o profesoras en su instituto que sí lo hubieran hecho eventualmente. Por último, según una percepción compartida, se destacó que las personas trans* experimentan un mayor nivel de acoso en comparación con las personas homosexuales. Una de las participantes ilustró esto diciendo: “a una persona homosexual no le hacen el mismo acoso que a una transexual. Estas sufren el triple de acoso” (la participante 6, grupo de discusión B, abril de 2021).

Discusión y conclusiones

Tanto los jóvenes trans y no binarios como el alumnado cisgénero reconocieron que el binarismo de género se encuentra muy arraigado en los institutos. Además, observaron que este se incorpora durante la primera socialización familiar y se refuerza posteriormente en las instituciones educativas. Los testimonios han dejado de manifiesto que el binarismo de género impregna a la mayoría de los actores de una comunidad educativa y a todas las dimensiones de la vida escolar, desde el diseño de los edificios hasta el lenguaje utilizado, pasando por la vestimenta del alumnado y muchos otros elementos. Este hallazgo coincide con investigaciones previas que identificaron en las instituciones educativas una serie de prácticas de segregación binaria y de género (Davies et al., 2019; Kjaran, 2019; Paechter, 2007). Podemos afirmar, entonces, que nos enfrentamos a un sistema complejo (Gilbert, 2011) que opera a nivel social y que tiene un arraigo profundo en la organización escolar. Esta organización está integrada, en gran medida, por toda la red de elementos descritos por los jóvenes en este trabajo.

Por otro lado, los resultados coinciden con investigaciones previas que indican que una cultura escolar binaria propicia formas de discriminación y segregación hacia el alumnado no cisgénero (Paechter et al., 2021). Se ha observado que mantener el binarismo de género en los institutos tiene consecuencias claramente negativas, ya que puede fomentar el ocultamiento de la identidad durante períodos prolongados y reforzar las situaciones de acoso escolar por identidad o expresión de género.

Para concluir, es notable que la mayoría de las personas participantes resaltaron la necesidad de visibilizar el binarismo de género para transformar las lógicas institucionales que lo respaldan. ¿Y cuáles fueron las propuestas? Algunas soluciones, planteadas en los grupos de discusión, ya han sido mencionadas, otras pueden inferirse a partir de las descripciones y críticas de las personas participantes. Es prioritario destacar la necesidad de realizar cambios significativos en el sistema educativo, abordando aspectos como el tratamiento administrativo, los diseños curriculares y el contenido escolar, el enfoque didáctico y su aplicación, la ampliación y mejora la formación docente, la reconsideración de las prescripciones y libertades del alumnado (desde una participación protagónica del mismo), la abolición del uso de uniforme diferenciado en algunos institutos, una política de no segregación de personas basada en el género, y la promoción del uso de un lenguaje no sexista ni binario, entre otros aspectos. Además, hay otras líneas de acción, igual de necesarias, que no he podido desarrollar, como la capacitación de las familias y la reevaluación de la relación entre estas y los institutos. Una de las participantes subrayó la importancia de esta relación de manera clara:

Si no hay una buena relación entre el colegio y la familia. No sé si se puede llegar a una relación sana entre el colectivo LGBTIQ+ y la sociedad. Porque, o muy duro tienen que trabajar esas familias, o muy duro tiene que trabajar el colegio para quitar una jaula tan grande como puede ser ir todos los días al colegio y que te opriman o ir todos los días a casa y lo mismo. (El participante 4, grupo de discusión A, marzo de 2021)

Finalmente, recupero como una señal importante el hecho de que, a pesar de su arraigo profundo, el binarismo de género ha sido reconocido sin dificultades por la mayoría de las personas participantes. Esto motiva a continuar profundizando en el estudio de este fenómeno, con el objetivo de transformar progresivamente los institutos en entornos más seguros y solidarios para la juventud trans* y no binaria.

Financiamiento

Mi función como coordinador de uno de los grupos de discusión fue posible gracias a una Ayuda para la iniciación a la investigación del alumnado de la Universidad de Jaén. Esta ayuda me permitió desarrollar mi actividad dentro del proyecto “Acoso LGBTIQ+fóbico: un estudio sobre la naturaleza y complejidad del fenómeno”, el cual recibió financiamiento del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI, 2020) de la Junta de Andalucía.

Agradecimientos

A la Dra. Paz Elipe Muñoz le expreso mi profundo agradecimiento por las revisiones iniciales de este artículo, así como por su colaboración en el acuerdo interjueces para la validación de datos.

Por otro lado, quiero expresar mi agradecimiento a la Unidad de Igualdad de la Universidad de Jaén, y en particular a la Dra. Matilde Peinado Rodríguez, quien fuera su directora, por su invaluable acompañamiento y apoyo durante la realización de mi trabajo.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a la Asociación Chrysallis por la confianza que han depositado en mí, especialmente a Ana Martos, una de sus referentes

Referencias

- Agencia Europea de Derechos Fundamentales [FRA] (2013). *Experiencias de personas LGBT como víctimas de la discriminación y los delitos motivados por prejuicios en la UE y Croacia*. Autor.
- Agencia Europea de Derechos Fundamentales [FRA] (2020). *Un largo camino por recorrer por la igualdad LGBTI*. Autor.
- Asenjo Araque, Nuria; Escolar Gutiérrez, María Concepción; Pascual Sánchez, Ana; Ly Pen, Domingo & Becerra Fernández, Antonio (2017). Bullying victimization in variant gender children: experience in Madrid's gender identity unit. *Sexual Health Issues*, 1(1), 1-3. <https://doi.org/10.15761/SHI.1000103>
- Butler, Judith (1990/2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cale Lituma, Josue (2022). El binarismo en las escuelas: críticas y retos para la práctica educativa. En Javier González Díez & Virginia Gamez Ceruelo (Coord.), *Familias, géneros y diversidades: reflexiones para la educación* (pp. 167-206). Universidad Nacional de Educación.
- Calligo, Rubén (2021). *Percepciones de jóvenes trans y no binarios sobre los modelos puestos en juego en las transiciones y desidentificaciones de género*. [Tesis de maestría sin publicar]. Universidad de Jaén. <https://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/17896>
- Cambrollé, Mar (2015). Contra la dictadura genital y cisexista. En Juan Olivencia, Víctor Solbes, Eduardo Merino & J. Eduardo Nieto (Eds.), *Género, Educación y Convivencia* (pp. 121-126). Dykinson, S.L.
- Davies, Adam; Vipond, Evan & King, Ariana (2019). Gender binary washrooms as a means of gender policing in schools: a canadian perspective. *Gender and Education*, 31(7), 866-885. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1354124>
- Devís-Devís, José; Pereira-García, Sofía; Valencia-Peris, Alexandra; Fuentes-Miguel, Jorge; López- Cañada, Elena & Pérez-Samaniego, Víctor (2017). Harassment Patterns and Risk Profile in Spanish Trans Persons. *Journal of Homosexuality*, 64(2), 239-255. <https://doi.org/10.1080/00918369.2016.1179027>
- Enke, Anne (2012). *Transfeminist Perspectives in and beyond Transgender and Gender Studies*. Temple University Press.
- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (FELGTB) (2019). *Informe: Jóvenes Trans en el sistema educativo*. Autor.
- Formby, Eleanor (2013). *The impact of homophobic and transphobic bullying on education and employment*. Sheffield Hallam University.
- Gilbert, Miqui Alicia (2011). Derrotando el bigenerismo*: cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Revista Nomadías*, 13, 103-128. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2011.15288>
- Gladden, R. Matthew; Vivolo-Kantor, Alana; Hamburger, Merle & Lumpkin, Corey (2014). *Bullying surveillance among youths: uniform definitions for public health and recommended data elements*. Centers for Disease Control and U.S. Department of Education.

- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- Grant, Jaime; Mottet, Lisa; Tanis, Justin; Herman, Jody; Harrison, Jack & Keisling, Mara (2010). *National transgender discrimination survey report on health and health care*. National Center for Transgender Equality.
- Halberstam, Jack (2018). *Trans*: A quick and quirky account of gender variability*. University of California Press.
- Jones, Tyffany & Hillier, Lynne (2013). Comparing trans-spectrum and same-sex-attracted youth in Australia: increased risks, increased activisms. *Journal of LGBT Youth*, 10(4), 287-307. <https://doi.org/10.1080/19361653.2013.825197>
- Kjaran, Jón Ingvar (2019). Gender-segregated spaces in icelandic high schools: resistance, power and subjectification. *Gender and Education*, 31(8), 1020-1039. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1401046>
- Kosciw, Joseph; Greytak, Emily; Giga, Noreen; Villenas, Christian & Danischewski, David (2016). *The 2015 National School Climate Survey*. GLSEN.
- Kosciw, Joseph; Greytak, Emily; Palmer, Neal & Boesen, Madeline (2014). *The 2013 National School Climate Survey*. GLSEN.
- López de Ullibarri Galparsoro, Ignacio & Pita Fernández, Salvador (1999). Medidas de concordancia: el índice de Kappa. *Cad Aten Primaria*, 6, 169-171.
- López Gómez, Isabel (2018). Identidades no binarias. Una aproximación a los límites del modelo tradicional de sexo hombre/mujer. En Marian Blanco Ruiz & Clara Sainz de Baranda (Eds.), *Investigación joven con perspectiva de género III* (pp. 315-326). Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica & Piovani, Juan Ignacio (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Mateos Casado, Cristina (2017). Binarismo. En Lucas Platero, María Ronsón & Esther Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 82-88). Bellaterra.
- Ministerio de Igualdad (2022). *Estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España*. Gobierno de España.
- Ministerio de Interior-Secretaría de Estado de Seguridad-Gabinete de Coordinación y Estudios (2020). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Autor.
- Paechter, Carrie (2007). *Being Boys, Being Girls: Learning Masculinities and Femininities*. Open University Press.
- Paechter, Carrie; Toft, Alex & Carlile, Anna (2021). Non-binary young people and schools: Pedagogical insights from a small-scale interview study. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(5), 695-713. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1912160>
- Rahilly, Elizabeth (2015). The gender binary meets the gender-variant child: parents' negotiations with childhood gender variance. *Gender & Society*, 29(3), 338-361. <https://doi.org/10.1177/0891243214563069>
- Risman, Barbara (2004). Gender as a social structure. *Gender & Society*, 18(4), 429-450. <https://doi.org/10.1177/0891243204265349>

Sigusch, Volkmar (1998). The neosexual revolution. *Archives of sexual behavior*, 27, 331-359. <https://doi.org/10.1023/A:1018715525493>

Taula d'entitats del Tercer Sector Social de Catalunya (2021, octubre). *L'LGBTI-fòbia estructural: la discriminació en l'accés als drets socials*. Autor.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)