



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**

Monografía de grado Licenciatura en Sociología

**Análisis deconstructivo del género en pos del reconocimiento
de identidades no binarias en el aula**

Autora: Verónica Gadea Estefan

Tutor: Leonel Rivero

Montevideo- Uruguay

2026

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer y dedicar este trabajo a Alune. Este proceso no hubiera sido posible sin todo lo que me enseñó sobre la identidad de género y las huellas institucionales. Gracias mi ex alumne.

En segundo lugar, quiero agradecer especialmente a mi tutor, Leonel Rivero, por cada instancia de intercambio, por confiar en mi proceso, y por haberme acompañado para que este trabajo colme mis expectativas académicas.

También quiero agradecer a Verónica Habiaga y Nilia Viscardi, docentes del Taller de Investigación, y a mis compañeros del Taller y del EFI por todos los aportes que realizaron para mejorar la producción de este trabajo final.

Por último, aunque no menos importante, quiero agradecer a mi familia (la de sangre y mis amigos). Gracias por alentarme siempre a cumplir mis sueños y por hacer que cada uno de mis logros también sea de ustedes.

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
PROBLEMA SOCIAL.....	7
PROBLEMA SOCIOLÓGICO.....	9
ESTADO DE ARTE.....	10
MARCO TEÓRICO.....	14
Habitar vs. constreñir: cuerpos e identidades.....	14
Reconocimiento y confianza en la institución educativa.....	17
Relación con el saber.....	19
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	21
Objetivos.....	21
Preguntas de investigación.....	21
Metodología y técnicas de recolección de datos.....	22
ANÁLISIS.....	24
EL ACCIDENTE.....	25
ACTOS DE MENOSPRECIO.....	30
1. Insultos/ Agresiones.....	31
2. Aislamiento / segregación.....	32
3. Estigmatización.....	34
4. Desconocimiento de competencias y méritos.....	35
5. Normalización de la violencia.....	36
EFECTOS DEL MENOSPRECIO.....	38
1. Ocultamiento.....	39
2. Problemas de salud mental.....	41
3. Una relación incómoda con el saber.....	43
VICTORIAS DE RECONOCIMIENTO.....	45
DEMANDAS DE LAS PERSONAS NO BINARIAS.....	51
Considerar al estudiantado con una historia de vida.....	51
Respeto por los pronombres.....	51
Problematizar actos de violencia: educar desde los emergentes.....	52
Educar desde la empatía.....	53
CONCLUSIONES.....	54
BIBLIOGRAFÍA.....	56
ANEXOS.....	61

RESUMEN

A partir del análisis de las historias de vida de seis personas con identidad de género no binario, este trabajo identifica las huellas (entendidas como recuerdos, positivos o negativos, vinculados a experiencias de reconocimiento o menosprecio) dejadas por las instituciones educativas y los grupos de pares a lo largo de su trayectoria educativa. A través de sus relatos se busca comprender estas identidades y examinar, desde el enfoque de la lucha por el reconocimiento de Axel Honneth, la incidencia que dichos agentes de socialización ejercen en la construcción de su personalidad social.

Siguiendo una metodología cualitativa, basada principalmente en entrevistas en profundidad, los relatos evidencian experiencias educativas marcadas por diversas formas de menosprecio: insultos, agresiones, aislamiento, segregación, estigmatización y desconocimiento de competencias y méritos, tanto de pares como de adultos referentes de los centros educativos. Estas prácticas inciden en el sujeto que aprende y en su relación con el saber, constituyendo así un factor de riesgo para la deserción estudiantil y de reproducción de la desigualdad social.

Sin embargo, el análisis también permite identificar ciertas experiencias de reconocimiento expresadas en actitudes de apoyo, respeto por la identidad de género, o prácticas pedagógicas inclusivas, que son consideradas como victorias de reconocimiento. Estas experiencias, aunque son menos frecuentes, resultan significativas para estas identidades, ya que fortalecen su autoconfianza, autoestima, y sentido de pertenencia, evidenciando el potencial transformador que pueden tener las instituciones educativas cuando habilitan espacios de respeto y validación de la diversidad.

A partir de un análisis deconstructivo de la categoría de género, el presente trabajo propone una reflexión crítica sobre las prácticas educativas en un contexto signado por la diversidad. A partir de los relatos de las personas entrevistadas, se identifican las demandas de las identidades no binarias para la constitución de instituciones educativas seguras e inclusivas. Estas demandas se orientan hacia la transformación de la cultura escolar y consisten en: considerar al estudiantado con un historia de vida, el respeto por los pronombres elegidos, la problematización de los actos de violencia, la educación desde los emergentes, y educar desde la empatía. Cada una de estas demandas se enmarcan como parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y como condiciones necesarias para una educación más justa e inclusiva.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las identidades no binarias han adquirido una mayor visibilidad en las sociedades occidentales, lo que ha generado un debate en torno a la concepción tradicional del género y a la organización social sustentada en el binarismo hombre/mujer. Este proceso ha puesto en cuestionamiento la idea de que el género constituye una categoría natural o fija, poniendo en la agenda académica la discusión sobre su carácter histórico, social y culturalmente construido.

En este contexto, algunas sociedades occidentales han incorporado progresivamente el reconocimiento de las identidades no binarias en el plano jurídico a partir de las primeras décadas del siglo XXI, con legislaciones pioneras en países como Australia (2011), Nueva Zelanda (2012), Canadá (2017), Alemania (2018), Países Bajos (2018) y Estados Unidos (2022).¹ Sin embargo, es importante destacar que en múltiples culturas no occidentales estas identidades han contado con un reconocimiento histórico, como lo evidencian las personas dos espíritus en los pueblos amerindios de Norteamérica, los Māhū en Hawái, los Bissu en Indonesia o los Hijras en India y Pakistán.² Este contraste conduce a preguntarse en qué medida la problematización contemporánea de las identidades no binarias constituye un fenómeno propio de las sociedades occidentales.

En latinoamérica, estos procesos de reconocimiento jurídico también han comenzado a desarrollarse en los últimos años. Así, en Argentina, desde el año 2021 existe el Documento Nacional de Identidad con la opción “X” para quienes no se identifican como hombres ni mujeres. En Colombia, la Corte Constitucional reconoció la importancia de los derechos de las personas no binarias y desde el año 2022 la Registraduría Nacional emite cédula de ciudadanía con la opción “X” para referir a personas de género no binario.³

En Uruguay, las personas no binarias son reconocidas en la Ley 19.684 “Ley integral para Personas Trans” aprobada en el año 2018. En este sentido, el artículo 4, literal c) define a las personas trans como:

la persona que se autopercibe o expresa un género distinto al sexo que le fuera asignado al momento del nacimiento, o bien un género no encuadrado en la clasificación binaria masculino femenino, independientemente de su edad y de acuerdo a su desarrollo evolutivo psicosexual. (Poder Legislativo, 2018)

¹ Niewiarowski, 2024

² Acosta, A

³ Ibid.

Por tanto, las disposiciones de dicha Ley contempla a las personas no binarias en lo que refiere al ejercicio pleno de los derechos que allí se reconocen: la adecuación del nombre y sexo en los documentos identificatorios, cuotas en puestos de trabajo, inclusión educativa, becas/apoyos estudiantiles, acceso a la salud, atención integral y soluciones habitacionales.

Sin embargo, a pesar de los avances en el plano jurídico, las experiencias cotidianas de las personas no binarias revelan que la falta de reconocimiento persiste en múltiples ámbitos, especialmente en el educativo.

En Uruguay, además, el conocimiento estadístico sobre la población no binaria sigue siendo limitado. De acuerdo con los datos del Censo Nacional realizado en el 2023, el 0,07% de la población se identifica por fuera de las categorías mujer, mujer trans, hombre, hombre trans, mientras que un 0,15% es registrado como “no se sabe/no contesta”, un 1,82% no fue relevado y un 0,52% figura como dato ignorado (INE, 2025). Si bien estas cifras constituyen una primera aproximación cuantitativa, aún resultan insuficientes para comprender las condiciones sociales en las que se desarrollan las experiencias de estas identidades.

Algunos estudios recientes permiten acercarse a estas realidades. Una encuesta dirigida a personas no binarias, realizada por la Secretaría de la Diversidad de la Intendencia de Montevideo en agosto de 2022, evidenció que un 88% de las personas encuestadas identificaron al menos un ámbito en el que su identidad de género no es respetada, siendo la vía pública (58%), la familia (52%), los centros educativos (52%) y los centros de salud (49%) los ámbitos con mayor porcentaje donde no se respeta su identidad (IM, 2023).

Es importante señalar que esta encuesta fue autoadministrada a partir de un formulario que estuvo disponible en la página web de la Intendencia, el cual fue difundido en prensa. El formulario fue completado por 725 personas, de las cuales muchas de ellas lo hicieron en tono de burla o con agresiones directas hacia las personas no binarias (lo cual da cuenta de la violencia y discriminación a las que son sometidas estas identidades). Luego de depurar los casos, se contó con 472 de ellos para analizar los datos. Si bien no es una muestra representativa permite tener una aproximación a las características de la población en cuestión.

Entre los resultados de la citada encuesta se observa que las personas no binarias se caracterizan en su mayoría por ser jóvenes, con un promedio de edad de 25 años, y dos de cada tres personas (un 67%) tienen entre 18 y 35 años. En cuanto a la trayectoria educativa, surge que el 37% de los encuestados han alcanzado educación terciaria o universitaria de

forma incompleta y un 10% de forma completa, incluso un 5% de ellos tienen educación en posgrados completos o incompletos. Sólo un 2% alcanzó la primaria incompleta, un 5% la educación media incompleta y un 8% completa, mientras que en educación media superior se halló que un 18% la alcanzó de forma incompleta y un 13% de forma completa. Por lo que se podría decir que el nivel educativo alcanzado en esta población es relativamente alto.

Por otra parte, aunque centrado específicamente en la población trans binaria, el Censo Nacional de Personas Trans realizado en el año 2016, aporta información relevante sobre las formas de discriminación y violencia que sufre la población trans y cómo éstas afectan en la trayectoria educativa de quienes la padecen. En este sentido, de las 937 personas censadas el máximo nivel educativo alcanzado varía entre primaria incompleta (11,9%), primaria completa (24,8%) y ciclo básico incompleto (24,4%). Sólo el 2,9% tenía como máximo nivel alcanzado el bachillerato completo, mientras que sólo un 1,1% tenía la universidad completa (MIDES, 2017).

Asimismo, tres de cada cuatro personas manifestaron haber sido discriminadas por sus compañeros en la escuela y en el Liceo, por lo que existe un alto nivel de discriminación no sólo entre estudiantes sino también desde los docentes: 19% en educación primaria y 20% en educación media. Finalmente, en el informe se afirma que las situaciones de violencia en los centros educativos tienen como consecuencia la deserción y la idea del suicidio, la necesidad de aislarse, o conductas autodestructivas (lesiones y consumo problemático de drogas).

En este contexto, la ausencia de reconocimiento hacia identidades que desafían la lógica binaria puede traducirse en exclusión, discriminación y violencia simbólica. Las instituciones educativas, en tanto agentes de socialización, desempeñan un papel fundamental en estos procesos, ya que pueden reproducir desigualdades o habilitar experiencias de reconocimiento en dimensiones fundamentales para su desarrollo como personas sociales.

La investigación realizada se centra en el análisis de la experiencia de seis personas que se autodefinen como no binarias, con el fin de analizar cómo las instituciones educativas marcaron su historia de vida. Desde un análisis deconstructivo de la categoría género, conforme a la corriente académica *queer*, y siguiendo la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, esta investigación indaga en qué medida las personas no binarias son reconocidas en el ámbito educativo y cómo impactan las huellas que éste deja en su autoestima, autoconfianza, y autonomía para desenvolverse en la estructura social.

Finalmente, a partir del análisis de las situaciones de violencia en el espacio educativo, se reflexiona sobre las demandas que tienen las personas no binarias respecto a los cambios que requiere la cultura escolar para hacer de los centros educativos un espacio seguro e inclusivo en clave de diversidad.

En este sentido, la investigación pretende aportar a la comprensión de los mecanismos mediante los cuales las instituciones educativas reproducen desigualdades o, por el contrario, pueden transformarse en un espacio inclusivo. Escuchar las voces de las personas no binarias no sólo visibiliza realidades frecuentemente silenciadas, sino que también supone abrir el debate sobre el lugar de la diversidad en la ciudadanía y sobre la necesidad de repensar las instituciones educativas como ámbitos de reconocimiento.

PROBLEMA SOCIAL

La creciente visibilidad de las identidades no binarias en las sociedades occidentales condujo a cuestionar la noción instituida del género y junto con ello la organización social en torno a esta categoría de diferenciación social. En este contexto, diversos ámbitos de la vida social se ven interpelados por la necesidad de repensar sus prácticas y normas para dar lugar a las identidades que no se inscriben en la categorización binaria del género.

Entre estos ámbitos, el ámbito educativo adquiere una relevancia particular. Las instituciones educativas constituyen un dispositivo de poder que, en su calidad de agente socializador, reproduce pautas culturales hegemónicas. Cuando las instituciones educativas no reconocen identidades que se apartan de las normas culturales, pueden transformarse en espacios donde se reproducen formas de desigualdad y exclusión.

Desde esta perspectiva, analizar el ámbito educativo permite reflexionar sobre el papel de las instituciones educativas frente a la diversidad de género. La pregunta que orienta este problema sería entonces: ¿cómo alojar la diferencia?

Una de las dimensiones donde esta tensión se vuelve visible es el uso del lenguaje inclusivo en el ámbito educativo, particularmente en lo que refiere al pronombre elegido por los estudiantes. Para muchas personas con identidades no binarias, el lenguaje inclusivo constituye una herramienta fundamental para sentirse nombradas e identificadas.

En el caso uruguayo, en lo que refiere a educación primaria, secundaria y terciaria, el Consejo Directivo Central (CODICEN) se expidió al respecto en la Resolución N°66, Acta N° 82, de fecha 16 de octubre de 2018, donde se adhiere al informe realizado por una comisión de trabajo que sostuvo que tradicionalmente la educación pública ha tenido como

objetivo la democratización de enseñanza de la lengua y la inclusión a través del lenguaje, y en esta línea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ratifica el compromiso con la promoción de un lenguaje sin términos discriminatorios ni violentos.

El grupo de trabajo definió al lenguaje inclusivo como un uso particular del lenguaje que responde a un compromiso político de denunciar y poner en evidencia una situación de injusticia social, por lo tanto, no responde a un uso gramatical sino teórico. Desde el punto de vista normativo se considera lenguaje inclusivo aquél que reúna las siguientes características: a) no poseer denotación ni connotación sexista; b) no utiliza términos discriminatorios ni violentos hacia ningún género, y c) se encuentra dentro de la esfera de lo prescripto lingüísticamente.

Sin embargo, más adelante en el informe se afirma que no recomienda el uso de @, X o la E para sustituir las vocales al referirse a ambos géneros gramaticales ya que dificultan la comprensión de la lectura y la escritura. Sosteniendo que el cambio lingüístico sólo podrá producirse con la modificación del contexto social de desigualdad.

Por lo tanto, la normativa jurídica correspondiente al año 2018 sugería la no utilización del lenguaje inclusivo en las instituciones educativas dependientes de la ANEP por las razones esgrimidas en el informe del grupo de trabajo. En el año 2021 el CODICEN dicta una nueva Resolución (N° 3628, Acta N° 43, de fecha 8 de diciembre de 2021) donde ratifica la propuesta del grupo de trabajo y dispone que: “en el ámbito de la ANEP la utilización del lenguaje inclusivo deberá ajustarse a las reglas del idioma español, utilizándose el lenguaje inclusivo siempre que se cumpla con aquellas” (CODICEN- ANEP, 2021), lo que se interpreta como la prohibición del uso del lenguaje inclusivo en los Centros dependientes de la ANEP.

En contraste, en el ámbito universitario se registró una decisión diferente. En el año 2023 una persona trans no binaria, egresada de la Facultad de Psicología, solicitó al Consejo Directivo Central (CDC) que su título reflejase su identidad de género. Para adoptar una resolución, el CDC solicitó el informe de un especialista técnico lingüístico. La persona designada fue Germán Canale, quien afirmó que para elaborar el informe consideró la perspectiva de científicos de historia, la ciencia política, antropología y ciencias sociales, puesto que para él el lenguaje no es fijo sino que se negocia permanentemente en los diversos procesos sociales. El especialista concluyó que la solicitud en cuestión era razonable, viable y atendible. De este modo, el 3 de octubre de 2023 el CDC resolvió que:

cuando mediare solicitud expresa del estudiante, el título o certificación académica que extiende la Universidad de la República a aquellas personas con identidad de género trans no binario, se emitirá de acuerdo a su identidad de género. A estos efectos se incluirá el morfema -e, en el título correspondiente, de forma de identificar la identidad de género propia de la persona (Portal de la Universidad de la República, 2023).

De este modo, en materia de lenguaje inclusivo el sistema educativo uruguayo presenta posiciones divergentes: mientras la ANEP mantiene una postura restrictiva respecto a su utilización, la Universidad de la República (UDELAR) ha habilitado su uso en determinadas circunstancias vinculadas al reconocimiento de la identidad de género de los estudiantes.

Por las razones expresadas ut supra, resulta pertinente analizar cómo enfrenta la diversidad de género el sistema educativo uruguayo y en particular cómo las instituciones educativas inciden en la trayectoria de vida de las personas con identidad de género no binaria. La realización de una investigación sobre las huellas que dejan estas instituciones en sus experiencias resulta relevante por al menos tres razones.

En primer lugar, porque da cuenta de un aspecto subjetivo de la realidad educativa en términos de inclusión- exclusión, pudiendo ser un factor clave para entender un aspecto de la deserción estudiantil y por ende de reproducción de desigualdad social.

En segundo lugar, porque habilita la reflexión sobre las condiciones de convivencia en los espacios educativos y sobre la capacidad de las instituciones para alojar la diversidad de identidades.

Finalmente, porque escuchar la voz de identidades disidentes abre el debate sobre la participación de estos sujetos no sólo dentro de las instituciones educativas sino también como sujetos que se forman para la ciudadanía, y que por consiguiente podrían ser agentes de cambio social, incluyendo en la agenda política el género en términos no binarios.

PROBLEMA SOCIOLÓGICO

Como se señaló en los apartados anteriores, se advierte un déficit significativo de producción de datos empíricos sistemáticos sobre la población no binaria. Si bien en los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento jurídico de estas identidades, persiste una brecha sustantiva entre dicho reconocimiento normativo y el conocimiento efectivo de las

condiciones sociales, trayectorias de vida y problemáticas específicas que atraviesan estas personas. Esta carencia de información limita la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas orientadas a garantizar el ejercicio pleno de los derechos consagrados en la normativa vigente, evidenciando una distancia entre el plano formal y su materialización en la vida social.

En el campo de los estudios de género, la producción académica se ha concentrado históricamente en el análisis de las desigualdades que afectan a las mujeres y, de manera creciente, en el estudio de las masculinidades. Asimismo, las investigaciones sobre población trans han tendido a centrarse predominantemente en experiencias inscritas dentro del binarismo de género. En contraste, la literatura específica sobre identidades no binarias continúa siendo escasa y fragmentaria, lo que reproduce su invisibilización tanto en el ámbito académico como en el diseño de intervenciones estatales. Esta omisión no es meramente descriptiva, sino que configura un problema sociológico en la medida en que la producción de conocimiento participa activamente en la delimitación de los sujetos reconocidos.

En este sentido, la presente investigación se propone contribuir a la generación de evidencia empírica a partir del análisis de las historias de vida de personas no binarias, con el objetivo de comprender las configuraciones identitarias, las experiencias de reconocimiento y exclusión, y las estrategias de agencia en el ámbito educativo. Al mismo tiempo, el estudio abre una problematización teórica en torno a la categoría de género como construcción social e histórica, sujeta a transformaciones culturales y disputas simbólicas. Desde una perspectiva deconstructiva, el género puede entenderse como una categoría de clasificación social que opera en la producción, legitimación y reproducción de jerarquías y desigualdades. Interrogar sus límites y presupuestos (particularmente el supuesto binario) resulta, por tanto, fundamental para comprender los mecanismos contemporáneos de inclusión y exclusión social.

ESTADO DE ARTE

Estudios nacionales e internacionales han indagado sobre las condiciones de las instituciones educativas para el desarrollo educativo de la población trans. En este trabajo, se consideraron cuatro investigaciones que resultaron relevantes: el primero de ellos corresponde a Jessica Reyes Sánchez (mexicana), Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas; el segundo corresponde al Sociólogo Español, especializado en

investigaciones de género, Lucas Platero; la tercera investigación fue realizada por Canela Bodenhofer González (chilena), Socióloga, Investigadora de Política Educativa; y finalmente el último trabajo fue realizado por la Profa. Ana I Vieira Vargas (uruguaya) en el marco de la tesis de Maestría en género y política de igualdad.

En sus investigaciones se pueden detectar tres líneas medulares a ser consideradas en el análisis de la trayectoria educativa de la población trans:

1) La población estudiantil trans con identidades no binarias es víctima de violencia física, simbólica y verbal en los entornos educativos.

La violencia simbólica se manifiesta en los entornos educativos cuando no existen baños inclusivos y cuando se exige el uso de un uniforme que no es neutro. Al respecto, Reyes Sánchez sostiene que frente a estas situaciones las personas no binarias podrían hallar como respuesta la solidaridad y el apoyo de algunos actores educativos; pero reconoce que también puede existir el estigma, la discriminación, los distintos tipos de violencia (física y verbal) que pueden negar el derecho a la educación.

Por su parte Viera (2020), menciona dos formas de ejercicio de violencia simbólica, la primera es cuando se prioriza los procedimientos administrativos- burocráticos frente a los pedagógicos en tanto que puede inhibir o retrasar el desarrollo educativo de la población trans en lo que refiere a las inscripciones, exámenes y cierres de curso. La segunda radica en la generalización de las actividades en Educación Física en términos binarios donde se refuerza las representaciones hegemónicas de los cuerpos femeninos y masculinos.

Asimismo, Bodenhofer presenta como uno de los principales hallazgos de su trabajo que al interior de las comunidades educativas la presencia de personas trans y con expresión de género andrógina suscita actitudes violentas entre algunos actores educativos. Lo que conlleva a medidas de disciplinamiento que dan cuenta de relaciones de dominación de las personas cisgénero sobre las que no lo son. A su vez, halló que según los relatos de estudiantes trans, las formas de transfobia más frecuentes fueron las burlas, insultos verbales y violencia física:

La violencia verbal y física se centró en la ridiculización y negación de identidades de género y expresiones de género no binarias y/o cisonormadas, los que fueron principalmente insultos, no empleo del nombre social y obligación de reproducir roles y estereotipos del género asignado al nacer y no el sentido. (Bodenhofer González, 2019)

2) Las instituciones educativas son reproductoras de desigualdades sociales en tanto que conservan una estructura organizativa en torno al género en términos binarios.

Bodenhofner plantea que en lo que refiere al área educativa, el dominio del pensamiento binario se expresa en tres dimensiones: institucional, simbólica-cultural y espacial. La institucionalidad binaria se ilustra en, por ejemplo, la composición de la matrícula segregada por sexo-género. La dimensión simbólica-cultural se expresa en el uso de uniforme escolar, los actos escolares y otros elementos que reproducen roles y estereotipos de género. Por último, la tercera dimensión se ejemplifica en la construcción de espacios segregados por sexo-género como el baño.

Agrega que en general, la educación formal reproduce los dispositivos de dominación como el sistema de sexo-género, por lo que se imparte educación binaria, heteronormativa y cisnormativa. Pone como ejemplo que aún en los textos enfocados en sexualidad y género elaborados se conciben sólo dos sexos y géneros (cisgéneros), invisibilizando al estudiantado trans.

El Sociólogo Platero incorpora en el análisis al rol docente, entendiendo a éste como un actor que puede dar lugar a las identidades disidentes. En este sentido, plantea que la cuestión del género y de la identidad están dentro del currículo porque aluden a muchos contenidos que se pueden abordar en clase; pero en realidad muchas veces depende de la sensibilidad del profesorado a la hora de asumir que estos contenidos forman parte de lo que se va a transmitir en el currículo. A partir de dicha discrecionalidad es que se tiene una baja sensación de que se está haciendo un cambio social en relación al género, tendiente a deconstruir las afirmaciones binarias con que se entiende. Por ello, es importante que el profesorado tenga apertura hacia lo que el estudiante manifiesta ser en vez de relacionarse a partir de las etiquetas que vienen impuestas socialmente, ya que detrás de toda etiqueta hay una construcción social que subjetiviza las interacciones reproduciendo así los estereotipos sociales.

Según Bodenhofner (2019), frente a la presencia de estudiantes trans en las instituciones educativas investigadas por ella, se dieron dinámicas de reproducción de estereotipos de género, tanto desde docentes como estudiantes cis, en la medida que esperaban de los estudiantes trans comportamientos masculinos o femeninos conforme al género que exteriorizaban ser; de este modo los conflictos se agudizaban frente a la presencia de estudiantes con identidades no binarias.

3) La deconstrucción del binarismo de género en las instituciones educativas exige: respetar el nombre y pronombre elegido por los estudiantes, la instalación de baños inclusivos, la utilización de uniformes neutros, evitar espacios públicos segregados, y fundamentalmente incorporar la temática de la diversidad sexual y de identidad de género en las prácticas educativas promoviendo instancias de reflexión.

Reyes Sánchez (2021), sostiene que es vital que las instituciones educativas reflexionen acerca de cómo impacta el orden de género en la vida cotidiana de los estudiantes. De esta forma se podrán deconstruir los mandatos sociales que conformaron la noción del género en términos binarios. Agrega que se deben llevar a cabo estrategias de sensibilización sobre temas de género y sexualidad en todos los niveles educativos, incluyendo en los programas la educación integral en sexualidad, con lo que se jugaría un papel muy importante en la promoción del cambio social y el respeto a la diversidad. Según esta autora, se debe apostar a la política educativa desde una perspectiva interseccional (contemplar los orígenes de clase y étnico del estudiantado) como motor de cambio para desarticular las legitimaciones de violencia contra la diversidad.

Por su parte, Bodenhofer (2019), sostiene que en las instituciones donde realizó su investigación la visibilización de personas trans y con identidades no binarias permitió la reflexión y el cuestionamiento por parte del colectivo docente, quienes decidieron modificar ciertas prácticas educativas que reforzaban el sistema de sexo-género de forma irreflexiva, tanto a través del contenido curricular como del ejercicio docente. Como consecuencia de las reflexiones y cuestionamientos, los docentes entrevistados en la investigación de referencia, coincidieron en que carecen de herramientas en temas de género y sexualidad. A su vez, se dio apertura a temáticas de conversación que anteriormente sólo pertenecían a la esfera privada.

Finalmente, Lucas Platero (2014) afirma que las acciones mencionadas en este punto sólo son posibles si previamente los adultos cambian su mentalidad al cuestionarse la existencia de baños para varones y para mujeres, así como los espacios privados de los niños y niñas. Entiende que lo fundamental es escuchar al estudiante, aprender de las necesidades de las personas trans, preguntarles qué necesitan y qué se puede hacer desde el centro escolar para que se sientan mejor. Sintetiza esta idea afirmando que hay que conectar conocimientos y metodologías. En la misma línea, Reyes Sánchez (2021) propone que en el proceso de

diseño de políticas públicas se debe escuchar la voz de las personas trans para conocer sus verdaderas necesidades a efectos de ser incluidas en la agenda política.

MARCO TEÓRICO

Habitar vs. constreñir: cuerpos e identidades

La teoría clásica respecto al género sostiene que éste es una construcción social en torno al sexo asignado al nacer. Judith Butler (2007) plantea que los teóricos del género han seguido un pensamiento lineal entre: sexo, género, y deseo. Esta concepción es la que históricamente se ha sostenido en las sociedades occidentales, donde el sexo sólo puede ser binario, ya que las personas intersex son consideradas portadoras de una patología, siendo sometidas a intervenciones médicas a efectos de asumir un sexo: hombre o mujer. Por tanto, sólo existen dos géneros en torno a los sexos: masculino y femenino. Al respecto, Canela Bodenhofer (2019) sostiene que “el pensamiento binario se consolidó en el mundo moderno y dentro de este, se construyó el binarismo de sexo-género, el que asume una supuesta correspondencia entre sexo y género basada en la corporalidad y, fundamentalmente, en la genitalidad.” (Bodenhofer, 2019, pág. 103) Finalmente, en esta línea de pensamiento, el sexo y el género determinan el deseo sexual de las personas limitando las sexualidades en: heterosexuales, bisexuales y homosexuales, según el deseo esté dirigido hacia uno u otro sexo-género.

Butler cuestiona estos aportes y sostiene que “la afirmación de que el género está construido sugiere cierto determinismo de significados de género inscritos en cuerpos anatómicamente referenciados, y se cree que esos cuerpos son receptores pasivos de una ley cultural inevitable.” (Butler, 2007, pág. 57) Si bien la apreciación de la autora es trascendental, hay que reconocer también, que es precisamente esta concepción del género y las sexualidades la que ha imperado en la estructuración de las sociedades modernas, valiéndose de las diversas instituciones sociales (como las educativas) para desplegar dispositivos de biopoder trazando una demarcación entre los sujetos.

Por tanto, el cuerpo cobra una importancia analítica para entender las discusiones teóricas en torno al género y la sexualidad: ¿son los cuerpos una materia inerte, receptora pasiva de pautas culturales? O ¿pueden los cuerpos moverse con agencia, contra el poder, provocando cambios en las pautas culturales hegemónicas? De lo contrario, ¿cómo se explica la existencia de cuerpos que advierten la disidencia?

Michel Foucault (1980) propone la genealogía como análisis para explicar los mandatos sociales. Este autor afirma que explicar los comportamientos buscando el origen nos hace correr el riesgo de asumir como verdad aquellos relatos contruidos por quienes detentaron el poder. Para este autor, el origen deja a un lado la proliferación de sucesos y lo accidental. Por esta razón, propone el término *Herkunft*, es decir, la fuente o la procedencia: “es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas- o al contrario los retornos completos-, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente.” (Foucault, 1980, pág. 13) Desde este autor, la genealogía como análisis de la procedencia, se halla en la articulación de la historia y del cuerpo. Es decir que observando los cuerpos se puede apreciar en ellos la inscripción de los mandatos sociales.

Desde una concepción similar, respecto a las inscripciones en los cuerpos, David Le Breton (1992), sostiene que “el cuerpo es un símbolo de la sociedad y que el cuerpo humano reproduce en pequeña escala los poderes y los peligros que se atribuyen a la estructura social. El cuerpo metaforiza lo social, y lo social metaforiza el cuerpo. En el recinto del cuerpo se despliegan simbólicamente desafíos sociales y culturales” (Le Breton, 1992, pág. 73) Por tanto, la concepción binaria en torno al sexo-género y su correlación con las sexualidades, se explica como una imposición sobre los cuerpos a través de prácticas repetidas: “las normas reguladoras del “sexo” obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual.” (Butler, 2007, pág. 18) En el proceso de materializar los cuerpos, de inscribir sobre ellos mandatos culturales hegemónicos, las instituciones sociales (como las educativas) asumen una función primordial puesto que despliegan sobre los cuerpos disidentes diversas mecánicas de poder para evitar las desviaciones sociales.

Según Foucault (1976), esta mecánica de poder sobre los cuerpos cuya identidad es disidente se despliega para darles realidad analítica. Al hacer evidente estas disidencias, las expone como lo anormal: “la mecánica del poder que persigue a toda esa disparidad no pretende suprimirla sino dándole una realidad analítica, visible y permanente: la hunde en los cuerpos, la desliza bajo las conductas, la convierte en principio de clasificación y de

inteligibilidad, la constituye en razón de ser y orden natural del desorden” (Foucault, 1976/2005, pág. 57)

Con un argumento similar, Butler sostiene que “esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos (...). Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social (...) Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones temidas contra las cuales -y en virtud de las cuales - el terreno del sujeto circunscribirá su propia pretensión a la autonomía y a la vida.” (Butler, 2002, pág. 19)

Las identidades no binarias, son el accidente al que hace referencia Foucault, son la fisura que interpela la matriz lineal: sexo - género - deseo. La aparición de estas identidades trae aparejado el desconocimiento de éstas en tanto personas: “En la medida en que la <<identidad>> se preserva mediante los conceptos estabilizadores de sexo, género y sexualidad, la noción misma de <<la persona>> se pone en duda por la aparición cultural de esos seres con género <<incoherente>> o <<discontinua>> que aparentemente son personas pero que no se corresponden con las normas de género culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas” (Butler, 2007, pág. 72)

Esta concepción cultural en torno al género no binario como “el otro” o “lo raro”, incide en el desenvolvimiento social de las personas no binarias. Mario Pecheny (2001) analiza el pasaje de la no discriminación al reconocimiento social de las minorías sexuales en América Latina. Este autor sostiene que, si bien hay una norma cultural/moral, que prescribe la no discriminación, en la vida social aparecen innumerables conductas que presionan en dirección al no reconocimiento de estas identidades sexuales. Entiende que la no discriminación implica tolerar o soportar aún a regañadientes la presencia del otro; pero la no discriminación no implica el reconocimiento, sino más bien es un dejar subsistir. De este modo, el secreto y el ocultamiento son el *modus operandi* de las personas homosexuales cuyo propósito radica en no sufrir violencias sociales. Afirma que sólo se cuenta la verdad a personas que resultan confiables.

Trasladando lo planteado por Pecheny al caso de las identidades no binarias, puede afirmarse que éstas aplican el *modus operandi* del secreto y el ocultamiento en la medida que esto es posible, ya que la sexualidad puede ocultarse, pero el género exige una expresión que

lo hace visible a los ojos de los demás. Así, en la encuesta realizada por la Secretaría de la Diversidad de la Intendencia de Montevideo (2023), el 5% de las personas encuestadas no ha dado a conocer su identidad de género en ningún ámbito; y el ámbito más frecuente donde se conoce la identidad es entre amigos (92%) y dentro de esas personas un 26% expresa que los amigos son las únicas personas que conocen su verdadera identidad.

Por tanto, la matriz mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género y la sexual, exige que algunos tipos de identidades no puedan existir: “aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son <<consecuencia>> ni del sexo ni del género” (Butler, 2007, pág. 72), de esta forma se reproduce y legitiman desigualdades sociales en tanto exclusión social. Por esta razón, Judith Butler propone una concepción nueva del género, una concepción que parte de la agencia de los individuos en la construcción de su identidad.

Para Butler, el género es un acto que está abierto a las divisiones, a la parodia, a la crítica de uno mismo, y que en su misma exageración muestran su situación fantasmática. Con esto, la autora quiere decir que todo individuo tiene la posibilidad de construir su identidad tomando los elementos culturales que desee sin encorsetamiento, sin que por ello sea ridículo puesto que la idea misma de género se asume como un fantasma. El género no está inscrito sobre el cuerpo, sino que éste se construye performativamente a través de la práctica de significación repetitiva. La identidad no binaria es entonces, una identidad de género construida performativamente refutando los códigos de binarismos jerárquicos.

Esta concepción teórica es la que da origen al concepto *queer*, comunidad a la cual manifiestan pertenecer las personas no binarias. Se trata de un término que “no alude a la identidad de una persona, sino a su alianza, y que, por su propia significación como algo anómalo, peculiar, es una palabra que podemos aplicar cuando establecemos alianzas incómodas o impredecibles en la lucha por la justicia social, política y económica.” (Butler, 2017, pág. 75) Por tanto, la identidad *queer* refiere a la alianza de cuerpos diversos que luchan por el reconocimiento y junto con ello la garantía del ejercicio pleno de los derechos civiles, políticos y culturales que todo cuerpo posee en tanto persona humana.

Reconocimiento y confianza en la institución educativa

Como se dijo anteriormente, las instituciones sociales (como la educativa) constituyen espacios significativos en el proceso de construcción de la identidad y la expresión de la

misma. Por tanto, en este apartado se desarrolla una serie de categorías analíticas en torno al reconocimiento y la confianza dentro del espacio social educativo.

El reconocimiento es esencial en el proceso de construcción de identidad y de expresión del género, en tanto que fortalece la libertad de ser, sin el temor al rechazo. Por tanto, esta actitud resulta imprescindible para confiar en la institución educativa como un lugar donde el estudiante desea permanecer porque se siente seguro, de lo contrario existe el riesgo latente a la desvinculación educativa.

Axel Honneth (1997) plantea que el reconocimiento es la base de la justicia social y del desarrollo individual. El término reconocimiento adquiere una importancia medular en las relaciones sociales en tanto que el sujeto existe socialmente si es reconocido por el otro. De esta forma, Honneth desarrolla las distintas esferas de la vida social donde los individuos o bien son reconocidos o bien son menospreciados. Estas esferas son: 1) el amor, la cual tiene que ver con la necesidad de ser querido y valorado dentro de los vínculos afectivos de toda índole (familiares, amistades y vínculos sexuales). Este reconocimiento es fundamental para el desarrollo de una autoestima básica. 2) El derecho, como forma de reconocimiento del sujeto en una comunidad social protegiendo su dignidad humana. Este reconocimiento permite desarrollar una auto-responsabilidad moral y sentirse miembro de la sociedad. 3) La solidaridad, esta dimensión implica el reconocimiento de las capacidades, aportes y características como miembro de una comunidad que lo acepta y que se preocupa para que pueda desarrollar sus cualidades y realizarse en objetivos comunes. Este reconocimiento se expresa a través de los logros o contribuciones y es la base para la autoestima social.

El equivalente negativo de las correspondientes relaciones de reconocimiento es el menosprecio, es decir, los diferentes tipos de humillación e injuria. Estas categorías morales de humillación y ofensa que degradan el reconocimiento constituyen una injusticia en tanto que perjudica a los sujetos en su libertad de acción o les causa un daño. Las personas que son menospreciadas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas el cual deben ganar intersubjetivamente.

Existen tres modos de menosprecio los cuales guardan relación con las formas del reconocimiento. La primera forma de menosprecio (ligada al reconocimiento de la dimensión del amor) se encuentra en las expresiones de maltrato corporal el cual destruye la autoconfianza elemental de la persona. La segunda forma de menosprecio, radica en la

humillación la cual arrastra el respeto moral de sí haciendo que el sujeto permanezca excluido de determinados derechos dentro de una sociedad. Finalmente, aparece la degradación evaluativa de determinado modelo de autorrealización, en este caso no se le atribuye por parte de la comunidad una significación positiva al modo de vivir del sujeto, lo que conduce a una pérdida de autoestima personal, “lo que aquí se le arrebató a la persona en reconocimiento por el menosprecio es la aquiescencia social a una forma de autorrealización que él debe encontrar difícilmente con ayuda del aliento y de las solidaridades del grupo.” (Honneth, 1997, pág. 164) Esta forma de menosprecio resulta esencial en la temática aquí abordada, en tanto que en algunas esferas sociales el hecho de no ser cis ni hetero es una condición de anormalidad y de mala vida.

La etapa de la adolescencia es una búsqueda constante de conocimiento y de re-conocimiento. El adolescente intenta todo el tiempo ser reconocido por los demás durante el proceso de conocerse y re-conocerse para reafirmar su identidad. Al respecto José Vicente Tavares Dos Santos (2011) explicita en su trabajo que a muchos grupos jóvenes les ha faltado el reconocimiento por las instituciones socializadoras (como pueden ser las educativas) y esto se transforma en un problema educativo en tanto que puede conllevar a la desafiliación, la apatía por el aprendizaje y la desintegración social. “En los grupos de adolescentes, el vínculo de reconocimiento adquiere relevancia, pues alude a una necesidad crucial de todo ser humano, en cualquier edad, circunstancia, cultura, época o geografía, sentirse reconocido y valorado por los demás y que él realmente exista como individualidad” (Tavares Dos Santos, 2011, pág.11)

El reconocimiento de las identidades no binarias por parte de la comunidad educativa, principalmente de los adultos referentes, es relevante puesto que sólo así podrían confiar en la institución como un espacio seguro, donde no deben sufrir las hostilidades que quizás en otras esferas de la vida se ven resignados a vivir, puesto que no hay autoridades que medien las relaciones sociales basadas en el respeto y la integración. “La vida en sociedad demanda constantemente que se confíe en: el buen funcionamiento de los sistemas, las instituciones, el otro, en uno mismo. Es clave para la constitución del Yo y el establecimiento de los vínculos interpersonales.” (Mutchinick, 2010, pág. 32)

Relación con el saber

Este reconocimiento institucional y su relación con la constitución del Yo se relaciona directamente con el saber. Bernard Charlot (2001) analiza cómo los estudiantes se relacionan

con el saber, es decir, cómo lo viven, lo entienden y lo significan. En este marco, introduce el concepto de formas epistémicas del saber, que son distintas maneras de entender qué es el saber y para qué sirve, dependiendo del contexto sociocultural y de la experiencia individual.

La noción de formas epistémicas del saber son configuraciones culturales personales que definen cómo el individuo se posiciona frente al conocimiento e implica considerar:

1. El saber objeto: es la forma epistémica propiamente cognitiva en tanto constructos conceptuales de mundo material, social y simbólico que rodea al sujeto que aprende. Se trata de una actividad que pretende apropiarse del saber.
2. El saber aprender: está relacionada con la forma anterior, pero en este caso se refiere a la forma asociada con las habilidades y las capacidades. Es decir, con la posibilidad de poder manipular y dominar los entornos materiales, sociales y simbólicos a partir de ciertas destrezas, habilidades y capacidades.
3. El saber con uno y con el otro: esta forma hace referencia a las pautas de relacionamiento, a las normas sociales y morales que regulan las relaciones interpersonales y que a su vez inciden en el relacionamiento con uno mismo.

Desde la concepción de este autor, toda relación con el saber es entonces una relación identitaria en tanto que la identidad del sujeto se va conformando a partir de lo que sabe, de lo que aprende de sí, de los otros, y del mundo. En lo que refiere a la relación social del saber, este autor plantea que “el mundo” es el espacio donde el sujeto se desarrolla con todas sus cualidades (positivas y negativas), el cual está estructurado por relaciones sociales. El término “uno mismo” hace referencia al sujeto que aprende, quien tiene una biografía que le atraviesa en cada instancia de aprendizaje, marcada por aspiraciones, deseos, esperanzas y hasta frustraciones. Finalmente, “el otro” es cualquier actor social que se relaciona con el sujeto que aprende: progenitores, grupo de pares, docentes, entre otros.

Cuando se refiere al relacionamiento con otros, Charlot asume que se trata de aquél con quien interactuamos, pero también se trata de la noción que construimos de los otros, con los aspectos positivos y los negativos. Esto se relaciona con la identidad, en tanto que le permite al sujeto posicionarse en el entramado social y de este modo aprende cuándo sentir amor, odio, empatía, desprecio, etc.

El aprender es para este autor una apropiación del mundo independientemente del acceso a ciertas posiciones sociales producto del saber- objeto, y el saber abarca tres dimensiones: a) la relación identitaria (refiere a la identidad del sujeto: quién es para sí

mismo, para los demás y qué sabe hacer para el mundo); b) la relación social (es una relación interpersonal con otros y con uno); y c) la relación la epistémica (en tanto académico, científico y práctico). Por lo tanto, las instituciones educativas serán significativas si es que el sujeto logra integrar en su personalidad el conjunto de saberes de una forma que se sienta útil en el mundo e incluido con los otros.

En síntesis, las instituciones educativas adquieren un papel central ya que la relación con el saber se configura como un proceso situado, atravesado por la historia personal del estudiante y por las dinámicas sociales que se desarrollan en el espacio educativo. Siempre que haya menosprecio, que los saberes no reconozcan a la diversidad, se producirá una injusticia social.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Objetivos

Objetivo general

La presente investigación tuvo como objetivo general conocer y comprender cuáles son las huellas que aparecen en las personas de identidad de género no binaria a lo largo de la experiencia educativa.

Objetivos específicos

1. Profundizar la manifestación de la categoría de género no binaria desde la voz de las personas entrevistadas.
2. Describir la experiencia educativa de las personas que se definen como no binarias.
3. Analizar las dinámicas institucionales en la educación formal a partir de la experiencia de personas de identidad no binaria, en lo que refiere al reconocimiento y a la construcción de la identidad de género.
4. Explorar la influencia del reconocimiento o desprecio institucional hacia identidades no binarias en su trayectoria educativa y su relación con el saber.

Preguntas de investigación

Las preguntas que guiaron el proceso de investigación fueron las siguientes: ¿qué significa ser no binario desde la voz de quienes se autodefinen como tales?; ¿cuáles son

las huellas que aparecen en la experiencia escolar, a largo de la historia de vida de personas con identidad de género no binaria?; la presencia de identidades no binarias, ¿es un factor de conflicto escolar, mediado por alguna de las formas de violencia de parte de los actores educativos? En caso afirmativo, ¿qué actitud asumen los adultos frente al conflicto?; ¿qué aparece en el currículo oculto sobre el género y su identidad?; ¿en qué medida las instituciones educativas garantizan la libertad de ser y de expresar el ser?

Metodología y técnicas de recolección de datos

Con el propósito de conocer y comprender, a partir de las historias de vida, las huellas que las instituciones educativas han dejado en personas con identidad de género no binaria a lo largo de su trayectoria educativa, se optó por una metodología cualitativa con diseño fenomenológico. Este enfoque permite “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 23).

Desde esta perspectiva, el diseño fenomenológico posibilita acceder a las interpretaciones que las personas no binarias elaboran sobre sus experiencias en el ámbito educativo, particularmente en lo que respecta a la construcción de su personalidad, su desenvolvimiento interactivo y su relación con el saber, dado que “estos diseños se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. Responden a la pregunta ¿Cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupál) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno? El centro de indagación de estos diseños reside en la(s) experiencia(s) del participante o participantes” (Salgado Lévano, 2007).

Como se desprende de los apartados anteriores, la población de estudio son las personas trans no binarias que culminaron (o estaban por culminar) la educación media superior. En este sentido, la unidad de análisis son las personas que se definen como no binarias. La muestra consistió en seis personas así definidas, dentro de las cuales cuatro de ellas se autodefinen de género fluido, una andrógina y otra se define sólo como no binaria. Para seleccionar los casos se utilizó la técnica bola de nieve, es decir “localizar a las personas que estén dispuestas a compartir información a partir de la entrevista y que estos contactos a su vez faciliten el contacto con otros entrevistados” (Domínguez Ávila, 2024, p 32). En este sentido, se conocía de antemano a una persona no binaria (entrevistada en este trabajo) a quién se le preguntó por otras personas no binarias que quisieran participar. Asimismo, en

cada entrevista realizada se le preguntaba a la persona si sabían de alguien más que quisiera participar en esta investigación. Luego, en una sala docente de una institución educativa pública se consultó a los docentes si sabían de algún estudiante no binario.

La principal técnica de recolección de datos utilizada para alcanzar los objetivos de esta investigación fue la entrevista en profundidad. Esta decisión metodológica se fundamenta en que “la intencionalidad principal de este tipo de técnica es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (Robles, 2011, p. 40).

Las entrevistas fueron realizadas a personas que se autodefinen como no binarias y que se encontraban cursando (o habían cursado recientemente) la educación media superior. Asimismo, una de las personas entrevistadas se desempeña como docente en educación media, lo que permitió incorporar una perspectiva situada desde el rol profesional.

Con el propósito de profundizar en la comprensión del problema social abordado y habilitar comparaciones que permitieran identificar similitudes y diferencias, se seleccionaron participantes provenientes de distintas zonas geográficas del área metropolitana, específicamente de los departamentos Montevideo y Canelones.

El guión de entrevistas (ver Anexo 1) fue elaborado en función de los objetivos de la investigación y del marco teórico que la sustenta. Se procuró que las preguntas recorrieran las distintas etapas educativas transitadas por las personas entrevistadas, así como sus interacciones con actores considerados significativos para este estudio: docentes, equipos directivos, grupos de pares y familia.

Como técnica de recolección de datos complementaria se realizó una observación no participante, específicamente de anecdótico, es decir “la observación de sucesos que interesan particularmente al investigador, para efectuar un registro descriptivo de situaciones o anécdotas referidas al fenómeno de estudio. Esta técnica se basa en la anotación y registro de un conjunto de detalles que enmarquen la situación observada.” (Yuni & Urbano, 2006, p 54).

En lo que refiere a la operacionalización de los datos obtenidos, se procedió a realizar un análisis de los datos a partir de la construcción de ocho códigos claves: 1) Identidad no binaria, 2) Expresión de género, 3) Huellas positivas infancia (reconocimiento), 4) Huellas negativas infancia (menosprecio), 5) Huellas positivas adolescencia (reconocimiento), 6) Huellas negativas adolescencia (menosprecio), 7) Trayectoria educativa y, 8) Demandas.

A partir de los datos recabados se realizó un análisis de discursos (Íñiguez, 2006) incorporando también análisis visuales utilizando imágenes (Pauwels, 2008), codificando manualmente. En los primeros dos códigos se elaboró el análisis procurando lograr el objetivo específico 1, es decir poder profundizar en la categoría identidad de género no binaria.

Los datos correspondientes a los códigos 3, 4, 5, 6 y 7, contribuyeron con el logro del objetivo general, así como de los objetivos específicos 2 y 3. Fueron estos datos los que permitieron conocer las huellas que dejaron las instituciones educativas y los grupos de pares a lo largo de la experiencia educativa de las personas entrevistadas y a partir de ello analizar la dinámica institucional en términos de reconocimiento - menosprecio.

Finalmente, los datos obtenidos y codificados con el código 8, fueron utilizados para la redacción del capítulo referente a las demandas de las personas entrevistadas para mejorar las experiencias educativas en un contexto de diversidad.

ANÁLISIS

Los hallazgos se presentan en cinco apartados. El primero, titulado *El accidente*, donde se desarrollan las vivencias de las personas entrevistadas en relación con su presentación en el mundo social. Retomando el marco teórico de esta investigación, las personas no binarias son percibidas como un “accidente”, en tanto que no encajan en las categorías binarias de género a través de las cuales la sociedad estructura sus interacciones. Como se desarrolló en el apartado correspondiente, el término *accidente* proviene de la literatura *queer* y foucaultiana, para designar a aquellos sujetos cuya existencia introduce una fisura en el orden social vigente.

El segundo apartado, *Actos de menosprecio*, reúne los relatos de las personas entrevistadas acerca de su experiencia en instituciones educativas (tanto en educación primaria como secundaria). De dichos relatos se desprende que, desde el inicio de sus

trayectorias educativas, las personas no binarias han sido objeto de actos de menosprecio que, siguiendo la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, afectan su autoestima y autoconfianza.

Estrechamente vinculado con el apartado anterior, el tercer apartado, *Efectos de menosprecio*, analiza las consecuencias de los actos de menosprecio en relación con los vínculos sociales, el saber y la trayectoria educativa de las personas entrevistadas.

El cuarto apartado, *Victorias de reconocimiento*, aborda las experiencias positivas registradas a lo largo de la trayectoria educativa; es decir, aquellos hitos que dan cuenta de instancias de reconocimiento de las identidades no binarias en el ámbito educativo.

Finalmente, el quinto apartado, *Demandas de las personas no binarias*, detalla los cambios en la cultura institucional que las personas entrevistadas consideran necesarios para que el espacio educativo se constituya como un entorno seguro e inclusivo. Si bien este punto no forma parte de los objetivos centrales de la investigación, en las entrevistas realizadas se identificó un discurso compartido en torno a las demandas dirigidas a la esfera educativa, lo que justifica la redacción de un capítulo al respecto.

EL ACCIDENTE

“me miraba al espejo y no... me costaba pila como ese momento, me quedaba horas mirándome y dando a entender que esa persona era yo. Me daba como miedo, no sé me daba una sensación muy incómoda y ahí empecé sentir como: ¿qué onda? ¿soy un varón o soy una mujer? ¿soy una cosa, un cosito?”

Con el propósito de abordar el género de forma deconstructiva, el análisis realizado en esta esta investigación se posiciona desde la genealogía propuesta por Michel Foucault. En este sentido, se pretendió hallar la *procedencia* de los saberes y prácticas en torno al género, inscriptos en los cuerpos.

Lo primero que debe señalarse es que los cuerpos que habitan las personas identificadas como no binarias constituyen el accidente al que hace referencia el autor mencionado. Estos cuerpos se asumen con capacidad de agencia provocando cambios en las pautas culturales tradicionalmente asumidas en torno a la relación lineal sexo- género- sexualidad al que hace referencia Judith Butler. Estos cuerpos son la disidencia y así lo han expresado las personas entrevistadas:

Para mí es ir medio que ir viajando en el espectro mujer- hombre- no binario. Y ta, sentirme como yo quiera (...)Y bueno yo, a pesar de que no creo en el género ni el en sexo igual todavía estoy un poco atado a eso. Entonces como que me identifico un poco con el género fluido porque todavía tengo esa mentalidad (...) capaz que te sentís más de alguna forma un día y así (...) para mí ser no binario es que sos una persona y ya está, no estás atada a nada. (Persona entrevistada 2)

Es como que para mí... una forma de salir de lo cotidiano, o la forma en que yo me puedo expresar y hacerme notar diferente y que también existo y que no tengo que encajar como hombre o mujer. Que puedo ser ambas, soy alguien diferente y también existo. (Persona entrevistada 5)

De los relatos se desprende cierto descreimiento respecto a la noción de género, no sólo por su entendimiento en términos binarios sino también como eje estructurador de las relaciones interpersonales. Este descreimiento conduce a una cierta burla, o como afirma Judith Butler (1999), a una parodia “las prácticas de la parodia pueden servir para volver a mostrar y afianzar la distinción misma entre una configuración de género privilegiada y naturalizada y otra que se manifiesta como derivada, fantasmática y mimética: una copia fallida, por así decirlo” (Butler:1999, 284). Es precisamente la parodia del género lo que conlleva a la visualización de estos cuerpos como disidentes. Así, la presentación de la persona en lo que refiere a su expresión de género pone de manifiesto su condición de accidente:

Para mí, como lo más básico es que no me identifico ni como mujer ni como varón. (...) me parece cómodo cuando la gente se confunde. Me siento bien ahí, cuando dicen: ay caballero, perdón, dama. Como que no me pone incómodo, al contrario, estoy logrando mi cometido que es salirme un poco de eso. (Persona entrevistada 3)

Me di cuenta como que... con todas las veces que me llamaban: vo, pibe, vo amigo, no me molestaba. Es más, a veces reaccionaba para que me dijeran amigo, ¿entendés? Yo sabía que se estaban dirigiendo a mí, como que se estaban confundiendo. Entonces ta, dije, no me molesta, me siento cómodo, lindo. Y ta, no lo voy a negar que en esa época cuando me corté el pelo me gustaba boludear a las personas que sin querer pensaba que era pibe (...) y ta, así fue como me di cuenta que era género fluido, pero si fuera por mí no me pondría una etiqueta. (Persona entrevistada 1)

Asumir que el género puede ser transitado como una parodia, permite al sujeto alivianar la presión social acerca de cómo se debe comportar, ya que asume la posibilidad de vestirse, de hablar, de gesticular, de maquillarse, de peinarse, de realizar actividades; en fin, de hacer lo que desee despojado del binarismo de género, ya que para este sujeto la idea de que hay formas de ser femeninas y formas de ser masculinas no existe:

Lo que siento es que me ha permitido mucho más el habilitarme a hacer cosas consideradas de mujer o de varón sin vergüenza, lo siento como esto: ¿viste cuando te sacás una

foto y para no salir mal hacés una cara graciosa? Es tipo, algo así. Estoy haciendo una performance (...) Pero, como que me habilita mucho más esos espacios de expresión del género sin atarme a lo que debería ser... o a una cosa como más estática, digamos. (Persona entrevistada 3)

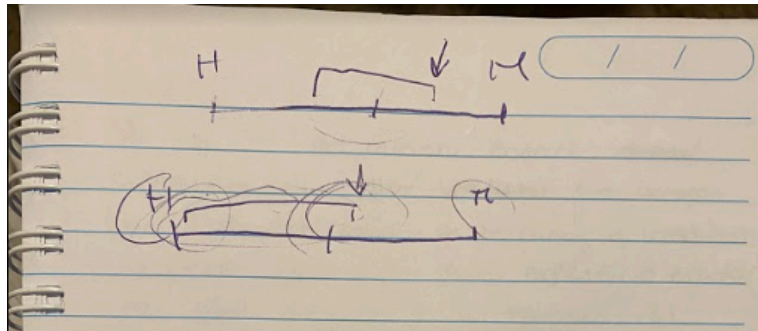
Me pasaba con, no sé, todas mis amigas usaban cierto tipo de ropa interior porque eran mujeres y querían que le gustara al hombre. Y yo me sentía súper incómodo y yo decía, pero bueno ta, ¿qué voy a hacer? ¿voy a usar ropa de señora? Y ahora digo: sí. Porque no me gusta, porque me siento re incómodo usando esas cosas y porque no es quien soy. Entonces digo: ¿sabes qué? Si quiero usar esto, uso esto y si no quiero usar otra cosa no la uso, y si me quiero cortar el pelo, me corto el pelo y si me quiero depilar, me depilo. Y es un poco eso, sentir que ahora puedo hacer las cosas que me gustan independientemente de lo que es ser mujer o ser varón porque no soy ninguno de los dos. (Persona entrevistada 6)

Sin embargo, la sensación de libertad se ve constreñida dependiendo del espacio social que se transite. Así, las personas entrevistadas manifestaron que el uso de ciertos accesorios es parte de su expresión de género pero que optan por no usarlos en lugares donde no se sienten seguras, como por ejemplo en el espacio educativo:

La forma que me expreso más es en la forma en la que hago, cómo me visto, cómo actúo... entonces cómo visto para mí es muy importante porque estoy expresando todo. Y ahí no lo hacía completamente, es como que usaba una camisa con moños pero tenía que ser una camisa que era también disimulada, no puede ser mucho... ya el pelo para mí era demasiado porque tenía la mitad de un color y la otra mitad de otro. (Persona entrevistada 5)

O sea realmente como que este año pude habitar más mi identidad marica en la institución o a veces traer un brillito. Y ta es un cosito que brilla, pero antes decía: capaz que no corresponde llevar esto a la institución, ¿no? Como que hay una impronta de una persona profesional más fría, que nunca fui así y tampoco creo que los profesores sean así pero siento que la institución propone eso, más allá de que después habitamos de distinta forma. Como que mi miedo o mi vergüenza de no sé hasta dónde está permitido ser marica. (Persona entrevistada 3)

La expresión del género no binario en los diversos entornos sociales trae aparejado un cierto conflicto de intereses y contradicciones en torno a la identidad. Una persona entrevistada intentó explicarlo utilizando la siguiente imagen:



La primera línea señala la identidad de género que tiene, donde la H significa Hombre y la M, Mujer. La marca en la mitad de la línea representa el término medio entre sentirse Hombre y sentirse Mujer. Como se desprende de la imagen, la identidad de género de esta persona gira en torno a lo neutro, con aspectos tanto femeninos como masculinos. Sin embargo, la línea de abajo es la que representa cómo quiere que la perciban. Tal como se desprende de la imagen, tiende a oscilar entre lo masculino y lo neutro. Según esta persona, la identidad fluida es una complicación:

Entonces yo a veces estoy acá [identidad neutra hacia lo masculino] y en cómo quiero que me perciban digo: no quiero pasar por una terapia de hormonación. O a veces estoy acá [identidad neutra hacia lo masculino] y digo: no quiero que me terminen de percibir como esto [como un Hombre]. Es un conflicto de intereses, yo nunca termino de ser esto [Mujer] o de ser esto [Hombre] pero hay un movimiento digamos, más que nada acá [en la identidad de género], porque claro esto [cómo quiero que me perciban] tira mucho más para varón pero esto [la identidad de género] no tira para varón, tanto, esto es mucho más neutral, entonces claro es un tema. (Persona entrevistada 6)

En este proceso de construcción de la identidad, el arte juega un papel fundamental para las personas entrevistadas, configurándose como un vehículo canalizador respecto a cómo se perciben y los procesos internos que dan lugar a su identidad. A continuación se presentan dos dibujos realizados por dos personas entrevistadas:



Si bien resulta pertinente habilitar la pluralidad interpretativa por parte de quien observa los dibujos, interesa explicitar aquí dos apreciaciones relevantes para los fines del presente análisis. En primer lugar, se observa una dualidad estructurada en términos de bueno/malo y felicidad/tristeza. En el dibujo, aquello asociado a “lo bueno” aparece vinculado a la tristeza, mientras que “lo malo” se asocia a la felicidad. Esta interpretación sugiere que, para la persona que realizó el dibujo, “lo bueno” refiere a los mandatos sociales vinculados al deber ser y que le causan tristeza, en tanto que “lo malo” representaría aquello que se es de manera genuina y que le causa felicidad aunque no encaje con las expectativas sociales.

Por otra parte, el segundo dibujo, según dijo quien lo realizó, es un autorretrato. Se deduce entonces, que esta persona se autopercibe como un monstruo, con rasgos humanos (aunque incompletos, como en el caso del ojo) y atributos animales. Asimismo, exhibe características asociadas a lo femenino, aunque también bajo la marca de la incompletud.

En ambos casos, los dibujos parecen dar cuenta de una autopercepción situada en lo anormal, lo accidental o lo disidente. Finalmente, puede advertirse de manera sutil la presencia de la culpa, la cual, en términos foucaultianos, constituye un efecto de los dispositivos de disciplinamiento y normalización social.

Cuando se indagó respecto a cómo se llega a ser no binario, la respuesta unánime fue: autoconstruyendo la identidad. Por esta razón, no existe en los discursos de las personas entrevistadas, una identidad de género no binario, sino que hay identidades no binarias y cada una de ellas es la manifestación de un proceso de vivencias, de cambios y de transformaciones que aparentemente no tienen una forma estática de ser:

Vos te formas, vos formas quién sos, cómo vivís. Tu manera de ser todo, tu manera de expresarte, todo lo formas vos, lo construís vos. Es como que te podés regir por las cosas que ya están creadas, pero como que tomamos nosotros nuestro camino, lo vamos construyendo, siento yo. Personas libres. (Persona entrevistada 4)

Cada persona no binaria es diferente. Porque claro, pila de veces se entiende no binario como un tercer género y yo siento que no es un tercer género, es otro (...) o sea siento que todas las personas no binarias tenemos algo en común, pero al mismo tiempo todas las personas no binarias somos diferentes porque no hay una manera de ser no binaria. (...) no hay una manera de serlo, o sea no binario tiene que ver 100% con cómo te sentís vos y todo lo demás es tu manera de vivir no binario (...) vos podés ser una persona que hace full una transición y tiene un nombre 100% femenino o 100% masculino y seguir siendo no binario, o podés no cambiar absolutamente nada y ser no binario. Y siento que para mí es una cosa, pero cada persona no binaria es algo diferente y siento que eso es un poco parte de la experiencia. (Persona entrevistada 6)

ACTOS DE MENOSPRECIO

“me dijeron que para que no me pasara eso tenía que cambiar o mostrarme de otra manera porque no podían hacer nada. Como que no estaba actuando como los demás estaban acostumbrados, entonces me dijeron o cambiás o te va a seguir pasando.”

Tal como se señaló en el marco teórico, los cuerpos se materializan en la medida en que sobre ellos se inscriben prácticas rutinizadas que responden a mandatos culturales hegemónicos. Estas prácticas, en tanto marcos normativos, delimitan los modos legítimos de habitar el género y se expresan en formas de menosprecio que atraviesan la historia de vida de las personas entrevistadas, principalmente durante la infancia y la adolescencia temprana.

Si bien el foco del presente análisis se sitúa en el ámbito educativo, resulta necesario precisar que los actos de menosprecio se originaron en el entorno familiar, con el propósito de imponer conductas binarizadas expresadas corporalmente. Posteriormente, dichas regulaciones se reconfiguraron y reprodujeron en el espacio educativo. En este sentido, una de las personas entrevistadas relata:

Hubo un tiempo bastante largo que me prohibieron ser como era (...) antes tenía un sauce llorón en mi casa, me pasaba subiendo todos los días, mis padres no tenían problema, pero si venía gente... no podés. Porque tenía pollera o tenía pantalón, no porque van

a pensar que sos una marimacho, vos sos una nena, tenés que comportarte así o asá.
(Persona entrevistada 1)

El fragmento evidencia la intervención de miradas externas (familiares o sociales) que operan como instancia reguladora del cuerpo y de la expresión de género, apelando a categorías binarias y a sanciones simbólicas que buscan corregir aquello que se percibe como desvío. En la misma línea, otra persona entrevistada señala:

Mi madre me decía: ta, no te juntes tanto con los varones... Me acuerdo, de algo que me quedó como súper grabado que yo estaba tipo en 1ro o 2do una cosa así y fui a la casa de un amigo y cuando me vino a buscar mi madre, se quedaron hablando las madres ahí, y yo estaba jugando con mi amigo por ahí, y después mi madre me contó como súper afectada de que esta madre le había dicho: ay sí, Tania es... como que es muy diferente a las otras niñas, no es como todas las niñas. A mi madre como que eso le afectó pila, y ta, obviamente como todas las marcas de: sentate bien, no seas machito ponce. (Persona entrevistada 3)

En este caso, el menosprecio adopta la forma de una comparación que delimita un ideal normativo de feminidad frente al cual la persona entrevistada aparece como “diferente”. Las correcciones reiteradas: “sentate bien” o “no seas machito”, dan cuenta de mecanismos cotidianos de disciplinamiento que buscan ajustar el cuerpo y la conducta a las expectativas de género socialmente legitimadas.

En este apartado se detallan, entonces, los distintos actos de menosprecio a los que fueron sometidas las personas entrevistadas en el ámbito educativo. Si bien dichas experiencias adoptaron modalidades diversas según la etapa de vida en la que se encontraban, todas ellas se articularon, de manera directa o indirecta, con instituciones que operan como agentes de socialización, entre las cuales la institución educativa ocupa un lugar central.

1. Insultos/ Agresiones

La primera forma de menosprecio que emerge en las historias de vida de las personas entrevistadas es el insulto. En la escuela, eran objeto de palabras hirientes por parte de sus pares, incluso antes de comprender plenamente el significado de ellas. El insulto operaba así no solo como agresión directa, sino también como una forma de marcación simbólica cuyo sentido se imponía con independencia de su comprensión.

La pasé espantoso en la Escuela, porque me hacían bullying por todo. Me decían: gordo, obeso, bueno... puto, marica. De todo y yo sin saber qué significaban la mitad de esas palabras. Pero me las decían, me ignoraban, nada.... Yo me acuerdo que hasta cuarto la pasé solo, todos los años solo, nada, ahí tuve una amiga recién que me acompañó

hasta segundo año de Liceo, pero nada, después no tuve ningún otro amigo. (Persona entrevistada 5)

El fragmento permite observar cómo el insulto funciona como mecanismo de exclusión y aislamiento social. Las categorías empleadas (muchas de ellas asociadas al cuerpo o con connotación homofóbica) producen una marca identitaria que ubica al sujeto en una posición de inferioridad frente al grupo de pares. La reiteración de estas prácticas se traduce, además, en experiencias prolongadas de soledad y desvinculación.

Con el transcurso del tiempo, la violencia verbal se intensificó y, en algunos casos, se transformó en agresión física. De este modo, el menosprecio dejó de operar exclusivamente en el plano simbólico para inscribirse también en el cuerpo de manera directa. Algunas de las personas entrevistadas rememoran episodios de violencia física vividos durante su pasaje por el Liceo:

Me llegaron a escupir, me llegaron a pegar chicle... yo tenía el pelo largo y enrulado, me llegaron a pegar chicles en el pelo, tipo al pasar. Hacerme sin ningún tipo de disimulación, apretarme así (SE APRIETA EL BRAZO) e irse lo más bien y reírse. (Persona entrevistada 4)

Estas prácticas no solo implican una agresión corporal, sino que reafirman públicamente una jerarquía entre quien agrede y quien es agredido, consolidando dinámicas de violencia.

2. Aislamiento / segregación

Un segundo conjunto de formas de menosprecio se conforma como consecuencia de los insultos y las agresiones previamente señaladas. La burla reiterada produce un efecto de estigmatización que ubica a la víctima en una posición de rechazo social. En este sentido, de los relatos se desprende que las personas entrevistadas atravesaron infancias marcadas por la soledad o por la pertenencia a grupos reducidos, generalmente conformados por otros sujetos también excluidos.

No tenía muchos amigos, incluso tipo las niñas me aislaban también porque me decían: no, vos tenés que estar con los varones y los varones me decían: no, no vengas. Tipo, porque no servís para lo que queremos para jugar. Entonces tipo eso, siempre estaba sola. (Persona entrevistada 4)

Tenía amigos, pero era el grupito ... las dos personas eran también apartadas, pero por otras cuestiones porque uno de los chicos tenía autismo por ejemplo y nada, la otra chica no sé por qué, pero también era apartada. Porque claro, siempre se daba eso en realidad y

nada nos sentábamos los tres. No hacíamos mucho ni hablábamos mucho, pero éramos la compañía. Una vez que íbamos creciendo, sí hablábamos más y nada nos hallábamos, supongo, un lugar seguro en ese momento. (Persona entrevistada 4)

El primer relato evidencia una dinámica de exclusión doble: por un lado, las niñas le dicen que vaya al grupo de los varones; por otro, los varones rechazan su participación por no adecuarse a las expectativas asociadas a lo masculino. De este modo, la persona queda situada en una zona de no lugar, o de indeterminación, que la excluye de ambos espacios de pertenencia.

Por otra parte, en el segundo relato se observa la conformación de lugares de contención entre sujetos que comparten experiencias de exclusión. Más que una integración plena, se trata de una sociabilidad mínima, sostenida en la necesidad de compañía y en la búsqueda de un lugar seguro frente a un entorno que parecía ser hostil.

A su vez, el menosprecio también adoptó la forma de segregación espacial. En una primera instancia, dicha segregación se organizaba en términos binarios: los niños tendían a apropiarse de los espacios institucionales, restringiendo el acceso de las niñas y delimitando las actividades consideradas legítimas para cada género.

Lo que pasa es que en la Escuela a vos te criticaban por todo, los niños son un poco crueles, entonces buscan cosas como para hacerte sentir mal y claro, cuando uno tenía esas cosas de querer no sé... cuando eras niña y querías hacer cosas para participar en deportes, siempre los varones te trataban mal porque eras niña y querías participar en los deportes. Eso re pasaba, no te dejaban participar en los juegos que eran tipo, jugar al fútbol o jugar al voleibol... ellos acaparaban todo el espacio, tipo lo que eran las canchas, no sé... y vos no lo podías hacer, no podías elegir hacerlo. O incluso espacios que ni siquiera eran para hacer deporte los acaparaban para eso y no podías existir en el recreo de la Escuela. (Persona entrevistada 6)

El relato da cuenta de una apropiación diferencial del espacio educativo que opera como mecanismo de jerarquización de género. La ocupación material de las canchas y del patio no solo organiza el uso del espacio, sino que delimita quiénes pueden existir legítimamente en él. La imposibilidad de “existir en el recreo” remite así a una exclusión que es simultáneamente espacial, simbólica y relacional. O como da cuenta otra de las personas entrevistadas, en relación a su experiencia de segregación:

Cuando se presentaba alguna actividad que dividían en varones y niñas, bueno siempre se me obligó ... porque como ponían a los varones a jugar fútbol o deportes recreativos que requerían, como lo dije, fuerza o algo así, mandaban a todos los varones para un lado y ta me obligaban, por más que quisiera irme y decir: che, no quiero, me obligaban.

No hubo una instancia, ni siquiera de que me quede a un lado. Y era horrible. (Persona entrevistada 4)

Este fragmento permite advertir que la segregación no operaba únicamente como dinámica espontánea entre estudiantes, sino como práctica institucional formalizada. La división binaria de las actividades no dejaba margen para la autodeterminación. La imposibilidad de quedarse a un lado evidencia que el problema no era simplemente la exclusión, sino la coerción identitaria: la obligación de inscribirse en una categoría que no se reconoce como propia.

En este sentido, si las niñas ocupaban un lugar subordinado dentro del orden espacial escolar, las identidades no binarias quedaban situadas en una posición aún más precaria: no sólo desplazadas, sino forzadas a habitar una clasificación que negaba su existencia. La organización binaria del espacio y de las actividades se convierte así en un mecanismo de invisibilidad.

3. Estigmatización

El tercer grupo de actos de menosprecio lo constituye la estigmatización, proceso que comienza a configurarse a partir de los insultos, las agresiones, el aislamiento y la segregación previamente descritos. No obstante, los relatos permiten advertir que la estigmatización no fue ejercida únicamente por los grupos de pares, sino que en ciertos casos contó con la participación (explícita o implícita) de adultos referentes, como docentes.

La estigmatización opera como un proceso de materialización y etiquetamiento mediante el cual los agentes de socialización despliegan una mecánica de poder orientada a visibilizar el cuerpo disidente como cuerpo desviado. En lugar de reconocimiento, lo que se produce es su fijación en una identidad menospreciada. Como plantean Foucault y Butler, al marcar determinados cuerpos, e identidades, como abyectos y al delimitar zonas de inhabilitación simbólica, se restituye el orden a través de la producción de aquello que es nombrado como desorden.

Me dijeron [los profesores]... por ejemplo yo tenía el pelo teñido, tenía claramente color y un poquito largo y me decían: ay ese pelo no es de hombre o cosas así. (Persona entrevistada 4)

En este fragmento, la intervención docente funciona como instancia de validación institucional del binarismo de género. La observación sobre el pelo no constituye un

comentario aislado, sino una práctica de corrección que reafirma qué expresiones corporales son consideradas legítimas y cuáles no. Esta estigmatización adquiere mayor intensidad en el tránsito hacia el liceo:

Era muy rudo ya de por sí, apenas entré ya fue bastante fuerte todo. Entonces busqué pasar desapercibido (...) 1ro, 2do y 3ro fueron años horribles. ¿Por qué? Porque los profesores si bien no eran muy de hacerme nada, empezaron los problemas con gente de otros cursos. El 1er año fue como más duro por el hecho de entrar en un Liceo, darme cuenta no sólo de lo educativo sino de tener que relacionarme con muchos profesores, muchas personas... nada, ellos se daban cuenta de mí y al no ver otras personas de la comunidad en este Liceo que se mostraba tan católico y tan rígido, era como la única persona, la persona que resaltaba y eso era HORRIBLE. Porque me tildaban de todo lo que ya se conoce (...) Me tildaban de puto, de todo, tipo, era muy así. Y ahí no era sólo un grupito chiquito con el que me relacionaba en la Escuela. era TODO EL MUNDO y era horrible y era todo un Liceo llamándome de una manera, no queriendo hablarme, no nada y ta, fue difícil. (Persona entrevistada 4)

El relato evidencia un pasaje desde la exclusión localizada a una estigmatización generalizada. La experiencia de ser la única persona que resaltaba en un entorno definido como católico y rígido pone de manifiesto la relación entre cultura institucional y estigmatización.

En este sentido, la estigmatización no sólo nombra, sino que produce subjetividad. A través del etiquetamiento reiterado y la exposición colectiva, se consolida una identidad impuesta que limita las posibilidades de reconocimiento y configura la experiencia escolar como un espacio de vigilancia y sanción simbólica.

4. Desconocimiento de competencias y méritos

El cuarto grupo de formas de menosprecio está compuesto por actos llevados a cabo específicamente por adultos referentes del centro educativo. Se trata de una modalidad que no solo refuerza las formas previas de estigmatización, sino que además desconoce el valor social del sujeto. En términos de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, estas prácticas se inscriben en la esfera de la solidaridad, en la medida en que implican la negación de la estima social necesaria para el desarrollo de la autoestima.

Estos actos se orientan al desconocimiento de las competencias y méritos de las personas, no en función de su desempeño académico, sino de su condición de disidencia frente a las pautas culturales hegemónicas.

O sea eran monjas algunas profesoras, nunca había tenido profesoras monjas, eso fue el TERROR, porque fue HORRIBLE y porque pasaron a hacer cosas que me estaban ya afectando, pero no anímicamente, en mi aprendizaje. Entonces nada, yo hice un esfuerzo enorme porque tampoco reconocían mis... cuando yo hacía un trabajo o algo bien siempre lo pasaban de largo y no sólo a mí, porque dejé de ser yo la única persona que salía de la norma, entró una chica que yo asumo al día de hoy que en su momento era una chica lesbiana y estábamos los dos en el mismo salón, entonces claro nos agarraban a los dos, entonces yo ya ahí entendí que no era una coincidencia porque solo los dos teníamos notas bajas en estas materias. (Persona entrevistada 4)

El relato permite advertir cómo la desvalorización adquiere una dimensión institucional al impactar directamente en la evaluación académica. La falta de reconocimiento del esfuerzo y del desempeño no aparece como un hecho aislado, sino como una práctica selectiva que recae sobre quienes encarnan identidades disidentes. La percepción de que las calificaciones bajas no responden exclusivamente al rendimiento, sino a una marcación identitaria, refuerza la experiencia de injusticia.

En este sentido, el menosprecio en la esfera de la solidaridad no sólo hiere simbólicamente, sino que incide en trayectorias concretas. Al desconocer competencias y méritos, la institución educativa no solo niega el reconocimiento, sino que contribuye a producir desigualdades en el acceso a oportunidades futuras.

5. Normalización de la violencia

Finalmente, el quinto grupo de actos de menosprecio está constituido por aquellas prácticas orientadas a la normalización de la violencia. En respuesta (o en ausencia de respuesta) frente a los actos previamente descritos, los adultos referentes de los centros educativos tienden a minimizar o trivializar las situaciones de agresión. Esta actitud ubica a las personas afectadas en un escenario de máxima vulnerabilidad, al impedir la posibilidad de recurrir a quienes deberían garantizar condiciones de cuidado.

De los relatos se desprende que acudir a docentes o a equipos directivos no se presentaba como una alternativa efectiva. Por el contrario, sus intervenciones (cuando existían) operaban muchas veces como formas de complicidad pasiva en la reproducción de desigualdades, reforzando la estigmatización e institucionalizando el menosprecio hacia las identidades de género no binarias.

Con los Maestros se daba muy de dejar las cosas pasar. (...) Las Maestras pila de veces dicen: son cosas de chicos, pero claro esas cosas de chicos vos las arrastras después en la vida y por más que haya sido una boludez en el momento, cuando sos chico te

molestan cosas chicas, ¿entendés? O sea, es lo lógico, tipo ellas, las Maestras, siempre tienen una actitud muy de bueno... son nenes, ya está. Se pelean, hacen cosas, que sé yo... entonces como que dejan todo medio pasar... entonces... a menos que sean cosas, actitudes particularmente problemáticas que no podés ignorar, pero en general las Maestras siempre tuvieron una actitud de ignorar. Siempre la actitud de las Maestras frente a los conflictos solía ser indiferente a menos que fuera estrictamente necesario. (Persona entrevistada 6)

El fragmento evidencia un proceso de trivialización de la violencia: es cosa de chicos. La apelación a la naturalización de los conflictos infantiles subestima su potencial gravedad. De este modo, la omisión se convierte en una práctica sistemática que contribuye a la reproducción de la violencia. En este sentido, otra persona entrevistada expresa que:

Mi madre siempre estaba interviniendo en plan ¿por qué pasa esto? Y mi madre siempre iba a hablar con las Maestras y con la Directora, pero en la institución nunca hacían nada. (...) Y los profesores como mucho los sacaban de clase o les decían: bueno a calmarse. Y ya está. (Persona entrevistada 5)

Aquí se advierte que incluso cuando existe una demanda explícita de intervención por parte de las familias, la respuesta institucional resulta insuficiente o meramente formal. Las sanciones leves o momentáneas no abordan las dinámicas estructurales de exclusión, lo que refuerza la percepción de desamparo.

Si lo veía creo que no hacía nada. O sea, no dudo que lo haya notado porque en muchas instancias estuvo presente sólo que no decía nada y cuando me aislaban tampoco decía nada. Jugaba como eso, tipo no señalarme, supongo que en eso agradezco, pero tampoco como que llamaba la atención si veía que me estaban haciendo a un lado. Es como eso, jugó el silencio por parte de los profesores. (Persona entrevistada 4)

El silencio aparece aquí como forma específica de intervención, no señalar puede interpretarse como un intento de evitar una exposición mayor, pero también implica no problematizar la exclusión ni actuar ante las dinámicas de violencia. En estos casos, la omisión no es neutral, funciona como mecanismo de legitimación tácita del orden existente.

En conjunto, la normalización de la violencia configura un escenario en el que el menosprecio deja de ser un acto individual para devenir en una práctica institucional. Al no reconocer la gravedad de las agresiones ni asumir un rol activo en su desarticulación, la institución educativa contribuye a reproducir las condiciones que tornan *invivibles* determinadas identidades

La dinámica de poder ejercida por los diversos agentes de socialización se articula, en los casos analizados, a través del menosprecio. Siguiendo la teoría del reconocimiento de

Axel Honneth, este se expresa en formas de maltrato corporal, humillación y degradación moral, configurando experiencias que lesionan las condiciones intersubjetivas necesarias para el desarrollo de una identidad íntegra. El menosprecio no constituye únicamente un acto aislado, sino una práctica reiterada que incide en el proceso de construcción de la identidad y de la personalidad social, al imponer pautas culturales frente a las cuales las personas no binarias no se reconocen. Sus efectos se manifiestan en la afectación de la autoconfianza y la autoestima, así como en la obstaculización de un trato justo en clave de igualdad.

Analizando la historia de vida de las personas entrevistadas, se desprende que el menosprecio adoptó modalidades diversas según el agente de socialización involucrado y la etapa de vida atravesada. La infancia y los primeros años del tránsito por el Liceo son memorados como momentos de mayor intensidad y visibilidad de estas prácticas, dejando huellas de desvalorización que se inscriben de manera persistente en la percepción de sí y en las formas de habitar el mundo. En dichas etapas, los grupos de pares y los adultos referentes de las instituciones educativas se constituyeron como los principales agentes de reproducción de la violencia simbólica e institucional.

En suma, el menosprecio no sólo opera como experiencia individual de agravio, sino como mecanismo estructurante de trayectorias. Sus efectos (que serán abordados en detalle en el próximo apartado) permiten comprender cómo la negación sistemática del reconocimiento incide en los vínculos sociales, en la relación con el saber y en las proyecciones de vida de las personas entrevistadas.

EFFECTOS DEL MENOSPRECIO

“porque yo también era extremadamente tímido. No me defendía, no nada... me hacían algo y yo me quedaba calladito en una esquina, me daba miedo”

Los actos de menosprecio analizados en el apartado anterior dejaron huellas significativas en las trayectorias de las personas no binarias, obstaculizando el desarrollo libre y genuino de su personalidad social. Lejos de constituir episodios aislados, estas prácticas configuraron un entramado de experiencias que produjeron efectos nocivos los cuales serán examinados en el presente apartado.

En primer lugar, el menosprecio condujo a estrategias de ocultamiento como forma de autopreservación. Las personas entrevistadas relatan haber transitado el mundo social desde

la invisibilidad de su identidad, expresándola únicamente en contextos donde se sentían seguras y confiadas, con el fin de evitar nuevas situaciones de violencia.

En segundo lugar, emergen consecuencias vinculadas a la salud mental desde edades tempranas (infancia e inicios de la adolescencia), provocando desgano, ausencia de proyectos de futuro y autolesiones físicas. Estos efectos dan cuenta de la profundidad con la que la desvalorización reiterada impacta en la relación consigo misma y en la posibilidad de proyectarse a futuro.

En tercer lugar, y en estrecha relación con el ámbito que interesa en esta investigación, los actos de menosprecio incidieron en la relación de estas personas con el saber. Desde la perspectiva de Bernard Charlot, puede sostenerse que el vínculo con el conocimiento no se configura únicamente en términos cognitivos, sino también existenciales. En este sentido, las personas entrevistadas dejaron de experimentar atracción por los saberes impartidos en las instituciones educativas, en la medida que la experiencia escolar se encontraba atravesada por diversas formas de menosprecio. Más que constituirse en un espacio de apertura al mundo, el pasaje por la educación formal fue vivido como un entorno de supervivencia, donde la persona se concentraba en evitar agresiones, construir vínculos mínimos y aprobar asignaturas en contextos marcados por la desconfianza hacia ciertos docentes.

1. Ocultamiento

A partir de los actos de menosprecio ejercidos sobre los cuerpos disidentes (cuya identidad es no binaria) se deteriora progresivamente la autoconfianza, la autorrealización y la autoestima de quienes encarnan aquello que fue conceptualizado como “el accidente”. En este contexto, habitar una identidad no binaria exige, con frecuencia, el despliegue de estrategias de ocultamiento. Tal como señala Mario Pecheny (2001), el *modus operandi* frente a contextos hostiles suele ser el secreto, entendido como mecanismo de autoprotección ante posibles violencias sociales. La verdad sobre sí se revela únicamente en espacios percibidos como seguros.

En este sentido, las personas entrevistadas relatan que optan por ocultar su identidad cuando perciben incompreensión o eventuales agresiones. En la esfera del amor, y particularmente en el entorno familiar, la identidad no binaria suele permanecer oculta. Una posible interpretación es que se trata de un espacio conformado por agentes que, desde edad

temprana, presionaron para ajustar la expresión de género a pautas culturales binarizadas, corrigiendo comportamientos e impidiendo alternativas. Si bien no es posible afirmar la existencia de un menosprecio explícito en todos los casos, tampoco puede sostenerse que haya un reconocimiento pleno.

Si te pregunta algo mi padre, me vas a hacer una entrevista porque estás investigando la percepción de la juventud en la lucha de género. Mi madre sabe, pero mi padre no (...) es más como dejar de cagarle la mente. Porque todos los días le viene algo nuevo a mi padre y es como que ya está viejo, ya está, es meterle cosas que no va a entender, cosas que van a ser al pedo explicarle. (Persona entrevistada 1)

Yo creo que hay un trauma ahí y por eso todavía no lo he hecho. (...) no sé explicarle a mi madre, padre: mirá no soy mujer ni soy varón. Tipo seguro va a pensar otra cosa, las referencias que ella tiene. (Persona entrevistada 3)

En estos fragmentos se advierte que el silencio no necesariamente responde a un conflicto, sino a la incomprensión o un desgaste emocional. El ocultamiento aparece así como forma de cuidado, pero también como indicador de un reconocimiento incierto. No obstante, en algunos casos el entorno familiar se percibe como potencialmente receptivo, aunque atravesado por desconocimiento:

No les he dicho, porque no sé, como que no me ha dado la necesidad. ¿no? Pero siento que reaccionarían bien. Mi hermana capaz que quedaría un poco sorprendida sí, porque no sabe mucho del mundo y un poco le da cosa. Pero yo creo que no tendría problema. Y ta, mi tía, no sé. Que de hecho cuando le dije que tenía una entrevista, (SILENCIO) me preguntaron de qué era y le dije a mi madre y a mi tía que es sobre gente de género fluido y no sé qué. Y me dijo; ¿qué es eso? Y le dije, y ahí ta, te estoy contando que me van a entrevistar (SE RÍE) (Persona entrevistada 2)

En el ámbito educativo, el patrón presenta algunas variaciones. Las personas entrevistadas manifestaron que expresan su identidad únicamente cuando perciben condiciones de confianza. Un indicador relevante es que el docente habilite explícitamente en el aula temas vinculados a sexualidad, género e identidad, lo cual otorga visibilidad y abre posibilidades de reconocimiento.

No porque no lo toco, porque a lo que ellos me conocen por mi nombre de la cédula y de lista, me llaman Mariana entonces ta. Si me llamase sí o sí Cameron se los corrijo y si tengo que explicarles algo se lo explico, porque ta, mejor para mi así lo hago visible al tema, pero ta. Sólo cuando sale en Sociología o en Ciudadana, que hablamos de los temas de Derechos o de la sociedad, sí tuve que explicar el tema ese. (Persona entrevistada 1)

Por suerte, lo dije sin problemas. Aunque hubo una persona en específico, la que preferí no decirle nada porque no me dio seguridad. Ya llegó con una energía de que nos vio a

las personas, porque era un grupo diverso, ya nos vio y nos dijo que era un poco dinosaurio con todos los conceptos nuevos que hay ahora, entonces ta preferí no hablar del tema. Y yo preferí hacerme a un lado, porque la verdad no quería complicármela. Entonces ta, pero a otros profesores les conté sin problemas y lo entendieron muy bien. Y ta, fue bastante tranqui todo eso. (Persona entrevistada 4)

No se lo digo a todos porque ta, yo como no me molesta que se refieran a mí de otras formas digo: ta ya fue. Que piensen que soy mujer y ta. (SE RIE) Listo. Pero a los que sí me caen bien se lo he expresado. No directamente porque si no me preguntan no le hace, ¿no? Pero ta. El de Estudios Económicos, creo que es el único que sabe no estoy segura, pero ta como preguntó esto yo dije: ¡ah! (HACE UNA MUECA COMO QUE LE LLAMÓ LA ATENCIÓN) Bueno, yo soy (SE RÍE). Aparte el profe también ha hablado del tema del género y eso y de la mala educación en los Liceos y eso y como que da más confianza, ¿no? (Persona entrevistada 2)

Varía entre profes y personas. O sea, hay personas que saben que uso pronombres masculinos y neutros pero que piensan que también utilizo pronombres femeninos... y que en general esa gente sólo me dice por el femenino (...) yo no soy muy insistente con los pronombres en el Liceo porque eso seguramente implicaría que a mis padres les llegara todo el dato, ¿entendés? Sería un poco incómodo y un poco complicado. (Persona entrevistada 6)

Estos relatos muestran que la visibilidad identitaria no es un acto espontáneo, sino una decisión situada que evalúa riesgos y beneficios. De hecho, una de las personas entrevistadas cuida la expresión de su identidad para evitar que llegue la información a sus padres.

Cabe señalar que las personas entrevistadas que comunicaron su identidad no binaria a docentes lo hicieron exclusivamente en la etapa de bachillerato. Como se verá más adelante, es posible que ello responda, por un lado, a un mayor fortalecimiento producto de trayectorias previas y del encuentro con otras identidades disidentes; y, por otro, a la presencia en esta etapa de asignaturas cuyos contenidos abordan derechos, sexualidad, género e identidad.

2. Problemas de salud mental

En la teoría del reconocimiento de Axel Honneth, la negación sistemática del reconocimiento obstaculiza el desenvolvimiento del sujeto como ser autónomo. En los casos analizados, los reiterados actos de menosprecio en diversas esferas sociales incidieron profundamente en la salud mental de las personas entrevistadas, dando lugar (en la mayoría de los casos) a cuadros depresivos desde edades tempranas, afectando así sus trayectorias educativas.

En uno de los casos, la depresión se manifestó durante la etapa escolar, derivando incluso en la interrupción de la asistencia a clases. Al momento de la entrevista, la persona manifestó encontrarse atravesando un cuadro de depresión y ansiedad, aunque también destacaba un proceso de fortalecimiento asociado al hallazgo de la categoría “género fluido” como marco de identificación:

Sí, mi infancia está un poco bloqueada. Pero me acuerdo de una vez que dejé de ir a la Escuela por unos meses porque cada vez que iba vomitaba. Y yo tengo este recuerdo y dije ta, debí de haber estado enfermo, ¿no? No me acordaba bien, y ahora más de grande hace unos años me enteré que mi madre me dijo que me había llevado al psiquiatra y que me había mandado pastillas que mi madre no me quiso dar (...) Por suerte, ta yo también tenía, tengo depresión y angustia. Entonces lo ansioso se pasó un poco a terceras, ¿no? Se fue un poco de costado. Y ta con los años se fue mejorando pila. Por suerte. No sólo quiero mejorar, sino que he podido hacerlo por mi cuenta, ¿no? Fui probando ahí, animándome a subir un poco más la cabeza. Porque yo antes tenía la cabeza al piso, siempre, siempre, no tenía confianza. Ta, empecé a probar vistiéndome de diferentes formas, más como quería y me empecé a sentir más cómoda. (Persona entrevistada 2)

En otro caso, la depresión apareció en segundo año de Liceo (aproximadamente a los 13 años). En ese momento, la persona aún no problematizaba su identidad de género, pero experimentaba culpa asociada al deseo hacia personas de su mismo sexo:

En 2do año me vino como una depresión bastante fuerte, ahí el Liceo tuvo como un buen lugar de apoyo. Y tampoco yo sabía la causa, estuve como un año con bastantes problemas de salud mental (...) Me mandaron a un psicólogo, no por la depresión sino por... sos lesbiana, bueno, no sé. (Persona entrevistada 5)

Aquí se advierte cómo la intervención de la psicóloga aparece atravesada por una lógica patologizante de la orientación sexual, lo que complejiza aún más la experiencia de malestar en el ámbito educativo.

En otro relato, también situado en segundo año de Liceo, la depresión adquirió tal intensidad que derivó en prácticas de autolesión. La persona recuerda no haber encontrado apoyo ni en el ámbito familiar ni en la institución educativa frente a las situaciones de acoso:

Empezó una depresión horrible y ahí todo ya se puso súper oscuro. De esto te estoy hablando ya en 2do año, de ahí en más se tornó ultra oscuro todo, fuerte y heavy, y nada, me marcó bastante esa época. (...) No había apoyo en mi casa por eso mismo, porque me decían exactamente lo mismo, era una cuestión mía y de cambiar y de hacer el esfuerzo de cambiar para que no me hagan nada. Tipo, fue así en realidad, fue HORRIBLE. Se agudizó horrible. Recuerdo que me autolesionaba muy feo, que ya casi no hablaba, no quería ir al Liceo, era depresión claramente y que nada... no tenía apoyo de ninguna parte. (Persona entrevistada 4)

Yo en el verano de 3er año tuve un intento de suicidio, tenía muchos problemas alimenticios por también la cuestión de mi cuerpo, siempre fue todo esto, mucho peso para alguien que estaba pasando tanto. Entonces nada, sentía que no daba más, lo intenté, no pude, nadie se enteró al respecto, en mi casa tampoco, entonces decidí callarme simplemente. (Persona entrevistada 4)

Estos fragmentos evidencian el carácter extremo que puede adquirir la negación sistemática del reconocimiento. La ausencia de redes de contención y la responsabilización individual del sufrimiento profundizan la experiencia de aislamiento y refuerzan la internalización del menosprecio.

En conjunto, los relatos permiten sostener que los actos reiterados de humillación, exclusión y estigmatización no sólo afectan la autoestima en términos abstractos, sino que inciden materialmente en la salud mental, generando cuadros depresivos, prácticas de autolesión e intentos de suicidio. La negación del reconocimiento, en este sentido, no constituye únicamente una herida simbólica, sino una experiencia que compromete la posibilidad misma de proyectar la vida.

3. Una relación incómoda con el saber

Las experiencias escolares reconstruidas hasta aquí ponen en evidencia un problema de integración social. Todo ciclo educativo supone desafíos en términos de aprendizaje y de inserción en grupos de pares; sin embargo, en el caso de las personas no binarias entrevistadas, el desafío de la integración adquiría un carácter vital. La espontaneidad en la expresión identitaria solía obstaculizar la pertenencia a grupos, de modo que el objetivo prioritario no era el aprendizaje, sino lograr ser parte. Ello generaba un conflicto persistente entre lo que eran y lo que debían aparentar ser para evitar la exclusión.

Me preocupaba más tener amigos, era mi preocupación en realidad. Y ya más de grande, ya si tuve amigos, tuve más paz mental por así decirlo y me cuestioné a pensar más sobre mi vida. Si no fuera por todo el tema del bullying y eso, creo que hace rato me hubiera dado cuenta que era género fluido. (Persona entrevistada 1)

En otro caso, la ruptura de vínculos previos y el cambio de grupo implicaron una pérdida de relativa estabilidad, afectando directamente la continuidad educativa:

Bueno la primera vez que estuve en 3ro al final repetí, después volví a hacer 3ro y lo abandoné porque no podía continuar. Me sentía muy incómodo también. Porque yo me seguía expresando y ya no estaba con la misma gente. Entonces esa comodidad que tenía se perdió y no me sentía nada cómodo (...) medio como que me integraban pero al mismo tiempo veía que todos me miraban con una mirada juzgando. Nada,

porque yo me seguía vistiendo como más extravagante y también veía que me estaban empezando a desplazar de nuevo y yo no quería eso (...) me quedaba en mi casa. Intentaba como enfocarme en lo que quería... y cómo me iba a poder sentir mejor. (Persona entrevistada 5)

Aquí se observa cómo la exclusión social impacta en la permanencia escolar: el abandono no responde a desinterés académico, sino a la necesidad de autopreservación.

Como se expresó en apartados anteriores, desde la perspectiva de Bernard Charlot, el saber no se reduce a contenidos curriculares, sino que implica una relación del sujeto con el mundo, con los otros y consigo mismo. Los contenidos enseñados se transforman en saberes cuando el estudiante logra integrarlos en su experiencia y otorgarles sentido en su universo material y simbólico. En este proceso, la identidad ocupa un lugar central: el saber contribuye a la construcción de la imagen de sí y a la proyección en el mundo.

En el caso de las identidades no binarias entrevistadas, la institución educativa (al menos en determinadas etapas) se transformó en un espacio desprovisto de sentido. Los saberes que circulaban distaban de sus experiencias de vida y, simultáneamente, el Liceo se constituía en el epicentro de relaciones abusivas muchas veces legitimadas por la inacción o participación cómplice de autoridades adultas. En tales condiciones, lo importante en esta etapa radicaba en comprender su identidad y en la defensa de sí, relegando el vínculo con el saber-objeto.

Las consecuencias en la trayectoria educativa fueron significativas: repeticiones, rezagos, abandonos intermitentes.

Es que estuve a punto de repetir dos veces, no pasó porque a lo último tomaba fuerzas para poder salvar las materias, siempre me llevaba matemáticas nada más pero estuve a punto de repetir 2do y 3ro, porque ta, por esto mismo. Porque me descuidaba porque intentaba no ir la mayor parte de veces al Liceo por miedo y porque no quería que me humillaran más de esa manera. Era horrible, una constante humillación. (Persona entrevistada 5)

Yo repetí, estuve dejando varias veces porque bueno... salud mental y tal, entonces no pude seguirlo (...) no tenía ganas de levantarme, ni de salir, llegaba y era imposible mantener la concentración. Eso, fue... unas tres o cuatro veces que tuve que abandonar el estudio. (Persona entrevistada 5)

El temor no provenía únicamente de los pares. Algunas personas entrevistadas relataron experiencias de humillación ejercidas por docentes, dejando huellas que condicionaron su relación con determinadas asignaturas y con la institución en general:

Como que se burlaban de mí... nada como que hacían chistes al respecto. Me acuerdo tanto de ellos...les agarré tanto odio, eran el profesor de dibujo y el de matemática, encima matemática, LOS ODIO, y encima matemática, imagínate, yo me llevo mal con esa materia PEOR. Obviamente me las llevé a examen. (Persona entrevistada 4)

En este contexto, el denominado “fracaso escolar” no puede atribuirse a cuestiones individuales. Por el contrario, emerge como efecto de una institución que, en su lógica homogeneizante, no logró adecuarse a un sector del estudiantado históricamente invisibilizado. Las instituciones educativas, en su pretensión universalista, se volvieron insignificantes para quienes no encontraban allí reconocimiento.

Para las personas entrevistadas, la institución educativa adquiriría mayor valor como espacio de encuentro con otros que como ámbito de adquisición de saberes formales. La disposición hacia el aprendizaje del saber-objeto, en términos de Charlot, se veía desplazada por una problemática más urgente: la lucha por el reconocimiento y la afirmación de una identidad disidente en un entorno percibido como inseguro.

En síntesis, cuando la institución no garantiza condiciones mínimas de reconocimiento y protección, el saber pierde centralidad y la trayectoria educativa se resiente. La pregunta que se impone entonces no es por qué estas personas “fracasan”, sino qué condiciones institucionales impiden que el saber se vuelva significativo.

A partir de estas constataciones, se les consultó a las personas entrevistadas qué sugerencias formularían a los docentes para que la institución educativa se transforme en un espacio significativo y seguro. Las respuestas a esta interrogante se desarrollan en el último apartado de este capítulo como demandas de reconocimiento.

VICTORIAS DE RECONOCIMIENTO

“Yo creo que hay que aceptarse porque a veces cuesta, ¿no? Pero es lo mejor; después te sentís y muy bien, muy liberador”

“Al día de hoy, sé quién soy. Sí, sigo en otros sentidos evolucionando en mi transición, pero ya sé cuál es mi etiqueta y ya sé cómo quiero vivir, cómo quiero afrontarla sin miedo. Porque ya forjé eso.”

La etapa del bachillerato implicó un volver a empezar para la mayoría de las personas entrevistadas. Todas ellas (salvo uno de los casos) cambiaron de institución educativa al iniciar esta etapa. Quienes cursaban en instituciones públicas, debieron ingresar a una nueva institución, dado que el sistema educativo separa instituciones de educación media básica e instituciones de educación media superior. En otros casos, las familias resolvieron cambiar a sus hijos de una institución privada y religiosa a una pública y laica.

Al momento de realizar las entrevistas, la mayoría de las personas se encontraba transitando esta etapa educativa: dos estaban finalizando 6to año de Liceo (orientación Artístico y Derecho, respectivamente), otra cursaba 5to humanístico, y una cuarta persona asistía a la UTU a un curso de nivel terciario. Sin embargo, una de las personas entrevistadas había abandonado por tercera vez 4to año de Liceo, aunque manifestó su intención de retomar al año siguiente. Finalmente, otra de las personas, al momento de la entrevista, se desempeñaba como profe de Literatura en Liceos públicos y en la UTU.

El ingreso a una nueva institución implicó la posibilidad de reconfigurar las relaciones sociales dentro del espacio educativo. A diferencia de las experiencias previas, caracterizadas por dinámicas de exclusión y estigmatización, la educación media superior se presenta en los relatos como una etapa en la que comienzan a emerger condiciones favorables para la lucha por el reconocimiento.

El hecho de habitar un nuevo espacio institucional implicó, para todas las personas entrevistadas, un fortalecimiento al momento de enfrentarse a los distintos actores que conforman el espacio educativo. Podría decirse que, a diferencia de las etapas anteriores, es durante la educación media superior cuando comienzan a tener acciones de lucha por el reconocimiento.

Empecé a formar un poco más de carácter y entré en otro modo al Liceo. Entré ya asumiendo que mi imagen no iba a ser la que esperaban, y entré totalmente diferente. Decidí tomar un cambio de imagen, tipo... obviamente seguía mal, pero seguía con eso de tipo A MI NO ME JODEN MÁS, eso era lo que yo quería hacer ver. Entonces ta, en ese año logré que no me molestaran más, los alumnos, notaron que a mí ya no me afectaba, que yo respondía, no a los golpes yo no soy partidario de los golpes, pero sí respondía, veían que había respuesta entonces ya como que nada... tipo, sí había algún que otro estúpido, pero yo ya no le daba corte. (Persona entrevistada 4)

En ese relato se observa un cambio de posición frente a las dinámicas de violencia. A diferencia de las etapas anteriores, donde predominaba el miedo y el retraimiento social, la

persona entrevistada señala haber adoptado una actitud de afirmación y de defensa de su identidad. Este proceso puede interpretarse como un momento en el que comienza a disputarse el reconocimiento en el espacio educativo, cuestionando las jerarquías que anteriormente legitimaban la violencia y la estigmatización.

Los primeros años no estuvieron buenos porque estaba con ese tema de la depresión, pero ya en tercero me di cuenta de que estaba mal porque antes no sabía y no era consciente del problema. Entonces, cuando me di cuenta de que no era normal que me pasaran estas cosas (PAUSA) agarré conciencia de mis sentimientos y ahí (HACE UN MOVIMIENTO CON LAS MANOS SEÑALÁNDOSE A SI MISME) se desató (SE SONRÍE) exploté totalmente, ahí fue cuando mi angustia dijo ya está, estuviste aguantando todo este tiempo tus emociones. Porque claro, yo reprimía mis sentimientos. No me dejaba sentir nada, entonces llegó ese momento que me di cuenta y yo no podía más. (Persona entrevistada 4)

En este relato se desprende que la persona logra comparar y comprender su propio malestar, reconociendo que las experiencias vividas no constituían situaciones normales sino problemáticas. La forma de conciencia sobre la situación propia aparece como un punto de inflexión que permite comenzar a procesar emocionalmente los efectos del menosprecio acumulado y, al mismo tiempo, habilita la búsqueda de nuevas formas de afirmación identitaria.

Encontrarse con buenos compañeros, con personas abiertas y con otras personas trans aparece como una característica recurrente de esta etapa según el relato de todas las personas entrevistadas que asistieron en educación media superior a instituciones educativas públicas.

Además de que hay banda de personas que son no binarios o género fluido son cisgénero o son trans, hay como mucha diversidad en ese lugar. (...) yo en lo personal me siento libre de mostrarme porque no me da vergüenza ahora hacerlo y no tengo a nadie que me esté diciendo qué hacer o no hacer, y si me lo dice no le doy bola (SE RIE) (Persona entrevistada 1)

Este relato muestra cómo la presencia de la diversidad dentro del espacio educativo contribuye a generar condiciones de mayor seguridad para la expresión de la identidad. La posibilidad de reconocer a otras personas con experiencias similares debilita la percepción de exclusión que había caracterizado a las etapas anteriores, permitiendo que la identidad de género deje de vivirse como un “accidente” individual para ser comprendida como parte de una diversidad más amplia.

Re sentí que podía expresarlo, porque no sólo estoy más confiada yo, sino que me gusta mi clase. Todos los que están en mi clase, mi círculo social me re gusta. Aparte son todos

variados o abiertos de mente y no tiene problema con eso. Entonces se pudo vocalizarlo. (Persona entrevistada 2)

En este caso, el reconocimiento se produce principalmente en el ámbito de las relaciones entre pares. El apoyo del grupo funciona como un elemento clave para habilitar la expresión del género, mostrando cómo los procesos de reconocimiento no dependen exclusivamente de las instituciones sino también de las dinámicas relacionales que se constituyen entre pares.

Aquí vi totalmente el cambio, vi que en mí no estaba la falla, vi que no había un enfoque en quién era y en cómo me relacionaba y todo. Y ahí es dónde descubrí la etiqueta, donde me empecé (sin miedo) como a investigar. ¿Por qué? Porque encontré más gente, par a mí que me dio seguridad y que me dieron seguridad de que yo no estaba haciendo nada malo. Y que podía perfectamente indagar en eso. (Persona entrevistada 4)

Este relato resulta especialmente significativo porque evidencia un desplazamiento interpretativo ya que la persona deja de atribuir el problema a su propia identidad y comienza a comprender que el conflicto se originaba en las dinámicas de violencia y discriminación presentes en los espacios educativos anteriores.

Hay espacios también, en el gremio, por ejemplo, que en su momento proporcionaban charlas sobre la diversidad y cosas así. Entonces como que se sentía una seguridad. Fue muy lindo la verdad. (Persona entrevistada 4)

La existencia de instancias institucionales que abordan explícitamente la diversidad contribuye a consolidar esta percepción de seguridad. En este sentido, los espacios colectivos de discusión sobre género y diversidad funcionan como dispositivos de legitimación simbólica, al reconocer la validez de estas identidades en el espacio educativo.

De los pasajes analizados se desprende que los Liceos Públicos aparecen, en la experiencia de las personas entrevistadas, como un espacio donde existe la posibilidad de reconocimiento. Si bien, esto no implica la ausencia de conflictos o de limitaciones, la diversidad presente en estos espacios facilita la construcción de redes de apoyo entre pares. El hecho de que puedan reconocerse entre iguales, saber que existen otras personas como ellas provocó en las personas entrevistadas la seguridad de que no son un problema, sino que son una identidad más de entre tantas que circulan dentro de la institución liceal.

Este reconocimiento por parte de otros conlleva, a su vez, la emergencia de un sentimiento de seguridad, algo que algunas de las personas entrevistadas no habían

experimentado con anterioridad. En este sentido, la educación media superior aparece como un momento que habilita el inicio de nuevas proyecciones de vida. Poco a poco, las personas entrevistadas comienzan a ser reconocidas en distintas esferas: en la esfera del amor, a partir de la construcción de lazos afectivos significativos; en la esfera del Derecho, al ser respetadas (especialmente en su derecho a la libertad); y finalmente, en la esfera de la solidaridad, dado que, como se verá más adelante, encuentran actores que impulsan el desarrollo de sus cualidades personales, dándoles voz para que su identidad sea vista como valiosa al igual que las demás.

En contraste con estas experiencias, la persona cuya trayectoria educativa transcurrió íntegramente en una misma institución privada y religiosa continuaba atravesando conflictos internos vinculados a su identidad no binaria.

Volví a sentirme en 1ro de Liceo estando solo, volví a sentir que volvía a estar en un montón donde no compartía experiencias con nadie, en el que no conocía a nadie en mi entorno cercano que viviera lo que estaba viviendo yo... porque claro, por más que vos tengas una red de amigos, que te apoyen o de familia que te apoya, o lo que sea, hay una cosa en el estar solo en la vivencia, en no tener gente que entienda en carne propia lo que a vos te está pasando. Claro, por más que yo sabía que mis amigas me podían o no apoyar, no iban a entender como yo entendía lo que a mí me estaba pasando. Entonces, es como que volví a sentir eso, en 1ro de Liceo cuando me di cuenta que era bisexual y me sentí bastante solo en ese momento. Y... no se lo dije a nadie durante un año, o sea durante un año me callé la boca. (Persona entrevistada 6)

Esta experiencia da cuenta de la importancia que tienen las instituciones como espacios centrales en el reconocimiento de las identidades y en el bienestar. Sólo pudieron hacer un cambio al patrón del ocultamiento aquellas personas que habían cambiado de institución y tuvieron la oportunidad de volver a comenzar. Mientras que la persona que realizó el relato, experimentaba cierta seguridad asociada a permanecer en una zona de confort, ya que conocía desde hacía años la dinámica institucional. Sin embargo, al mismo tiempo, esta institución le exigía sostener una identidad que ya no representaba quién era realmente. Por ello, expresaba su deseo de ingresar a la Facultad, donde imaginaba la posibilidad de volver a empezar con su verdadera identidad.

Siento que el Liceo es una batalla que ya no tiene sentido pelear pero la Facultad es toda una nueva etapa de vida, es un arranque, entonces claro de alguna forma quería arrancar siendo yo. Quiero arrancar con mi nombre, quiero arrancar con mis pronombres, no quiero sentir eso, en esa cosa de fingir, soy esto. Pero no frente a todo el mundo, no todo el tiempo. Quiero... salir y ser yo y punto y CHAU. Y no tener que estar teniendo esta doble cosa de no terminar de ser yo. (Persona entrevistada 6)

Asimismo, la relevancia institucional queda clara cuando observamos experiencias positivas o de afirmación de la autonomía y de los procesos de reconocimiento. Por ello, las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes frente a la diversidad resultan esenciales. Como se señaló en apartados anteriores, las personas entrevistadas encontraron durante esta etapa docentes que incorporaron en sus clases temáticas vinculadas al género, la identidad, la sexualidad, los derechos y la desigualdad como disparadores para problematizar.

Seguridad, ganas de aprender (...) ganas de informarse, ganas de progresar y de dar un espacio y darle voz a personas como yo que nada, estaban en pleno descubrimiento, sentir como que tenés a alguien ya grande, que esté en otra etapa de su vida y que esté dándote la libertad de poder explicarle y ellos aprender de vos, fue lindo muy lindo y se sintió totalmente diferente. Entonces, fue algo que necesitaba siento yo, después de tantas cosas malas, necesitaba algo así. (Persona entrevistada 4)

Este relato evidencia el impacto que pueden tener las prácticas pedagógicas basadas en el reconocimiento. La apertura por parte de docentes al escuchar las experiencias de los estudiantes no sólo legitima dichas vivencias, sino que también contribuye a generar motivación hacia el aprendizaje, y por ende hacia el saber. En este sentido, el reconocimiento por parte de figuras adultas de la institución educativa aparece como un elemento clave para revertir los efectos negativos producidos por las experiencias previas de menosprecio.

Las experiencias relatadas por las personas entrevistadas permiten observar cómo la etapa de educación media superior se configura, para muchas de ellas, como punto de inflexión dentro de sus trayectorias escolares. Luego de haber atravesado múltiples situaciones de menosprecio, el ingreso a nuevos espacios institucionales, el encuentro con grupos de pares diversos y la presencia de adultos referentes que reconocen su identidad no binaria, habilitaron las condiciones para la lucha por el reconocimiento. Estas transformaciones no implican la desaparición de tensiones ni de prácticas de discriminación, pero permiten comprender cómo determinados contextos sociales pueden abrir posibilidades para la afirmación de la identidad de género.

En este sentido, los relatos muestran que cuando las personas encuentran entornos donde su identidad es validada y respetada, comienzan a reconstruir la confianza en sí mismas, a proyectar sus vidas y a disputar el reconocimiento de sus identidades dentro del espacio social.

DEMANDAS DE LAS PERSONAS NO BINARIAS

“muchas veces los profesores no entienden que hacerse profesor es encontrarse con mil personas diferentes que están pasando por mil cosas diferentes y que son personas, no son máquinas que van a aprender”

Considerar al estudiantado con una historia de vida

Tal como sostiene Charlot, todo ser humano necesita aprender para poder integrarse a la sociedad. Sin embargo, este sujeto que aprende no es abstracto ni homogéneo, sino que se encuentra atravesado por una biografía y una historia de su entorno social que lo condiciona. Desde esta perspectiva, el aprendizaje siempre se produce en relación con la historia personal de cada estudiante y con las experiencias que atraviesan dentro y fuera de la institución educativa.

En este sentido, una de las demandas que expresan las personas no binarias entrevistadas es que los docentes consideren a los estudiantes con una historia de vida. Por esta razón, la empatía es la base de la interacción educativa para que se produzcan aprendizajes significativos, asumiendo al aula como un espacio donde el saber circula y se construye colectivamente.

Respeto por los pronombres

Otra de las sugerencias que realizan las personas entrevistadas para transformar las instituciones educativas en espacios más seguros y justos, es el respeto por los pronombres y por la identidad de género de cada estudiante.

Lo que pedimos es que respeten nuestra posición y nuestro pronombre y ya está. No te pido que uses la E en todo, lo que simplemente respetá nuestro pronombre, eso es lo que pedimos. Lo ideal sería preguntar pronombre (...). simplemente cosistas chiquitas como esto los pronombres, simplemente eso les puede alegrar el día a una persona que está sufriendo esta invalidación o violencia o lo que sea en su casa, o en otros lugares. (Persona entrevistada 4)

Yo creo que salir un poco de eso, no fingir que no te das cuenta, no fingir... no seguir adelante porque es más fácil... bueno, te encontraste con una persona no binaria y no entendés que pronombre utiliza, no sabés cómo se llama, bueno le decís: che, fulanita o fulanita, ¿te podés quedar 5 minutos? y le preguntás, che me di cuenta de esto, ¿qué postura querés tomar? ¿cómo te sentís? ¿querés hablar de esto, no querés hablar de esto? Preguntar desde el respeto y le preguntás, seguramente esa persona no tenga problema en contestarte porque cuando a uno le preguntan desde el respeto: che, me di cuenta que tus compañeros te llaman de esta manera y no es el nombre que está en

la lista, ¿cómo querés que te llame yo? Me di cuenta que cada vez que hablás de vos mismo, hablas con estos pronombres, pero te llamás con un nombre típicamente asignado a otro género, ¿esto fue a propósito? ¿qué pronombres usas? Cosas así (Persona entrevistada 6)

Mirá, yo siento que con el tema de la lista o ¿viste con esas presentaciones que se hace siempre el primer día de clase? (SE RIE) Bueno, vamos a presentarnos y ¿qué color es tu favorito? (SE RIE) Bueno, el decir ¿cuál es tu nombre y cómo te sentís identificado? También el agregar eso, justamente. Porque antes no se veía eso de otros géneros, perfecto, pero para mí se tendría que agregar en la charlita esa del color favorito y eso, bueno ¿cómo te identificás? ¿cuál es tu género? ¿cómo te gusta que te llamen? Y ¿cómo preferís que te traten? Y ya está, es como que eso es más que nada. (Persona entrevistada 1)

Estos relatos evidencian que el uso de los pronombres no constituye un aspecto meramente lingüístico, sino una práctica que tiene profundas implicancias en términos de reconocimiento. El hecho de que docentes y autoridades institucionales se interesen por preguntar cómo desea ser nombrada una persona implica validar su identidad y reconocer su existencia dentro del espacio educativo.

Desde esta perspectiva, pequeñas prácticas cotidianas pueden generar efectos significativos en la experiencia educativa de estudiantes no binarios. En contextos donde estas identidades suelen ser cuestionadas e invisibilizadas, gestos de este tipo pueden contribuir a reducir experiencias de invalidación y a generar condiciones seguras para participar de la vida educativa.

Problematizar actos de violencia: educar desde los emergentes

La tercera sugerencia se relaciona con la necesidad de que los docentes intervengan frente a situaciones de violencia (burlas, chistes, insultos) que suelen circular de forma naturalizada dentro del aula.

Es como no dar por hecho, no dar por hecho las identidades (...) con las emergentes, como no dejar pasar cosas y no desde el enojo. Yo no me tomo personal las cosas como a veces me parece que hacen muchos chistes de violación de abuso, todo el tiempo, los varones. Y nada, como yo en ese momento, le digo: lo que estás diciendo en ese momento, si manejás ese tipo de humor tiene que ser con una persona que vos tenés mucha confianza y sabés que está todo bien reírse, pero vos en esta clase no sabés quién sufrió abuso, según las estadísticas seguro la mitad sí... como que genera como un impacto. Bueno, pero ¿de qué te estás riendo? A veces funciona y a veces no, a veces me dicen: “Ay profe que embole” tipo...ta, era sólo un chiste, cortala. Pero a veces funciona, depende de con qué sea... pero entiendo que yo abrí el espacio, entonces eso, para mí es como algo re importante que si vos abris el espacio como que ya está el discurso. (Persona entrevistada 3)

Este relato pone de manifiesto la importancia de naturalizar determinados discursos o prácticas que reproducen formas de violencia simbólica. Según lo planteado por la persona entrevistada, el rol docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que también implica la responsabilidad de intervenir pedagógicamente frente a situaciones que puedan afectar el bienestar de los estudiantes.

En este sentido, tomar los emergentes que aparecen en el aula para problematizarlos colectivamente permite transformar situaciones potencialmente violentas en oportunidades pedagógicas para reflexionar sobre el respeto, la diversidad, y la discriminación.

Educar desde la empatía

Finalmente, las personas entrevistadas enfatizan en la necesidad de que los docentes desarrollen una postura pedagógica basada en la empatía y el respeto por los diversos procesos individuales de cada estudiante.

Les diría que se abran, que pregunten si existe alguna persona, que den ese espacio porque hay mucha gente trans allá afuera que necesitan a alguien que les dé un empujoncito para formar esa fuerza, que no juzguen, que sé que es difícil de aprender y de aplicar pronombres. Preguntarlos en general en una clase. Eso estaría buenísimo y sería lo ideal en un futuro. Ojo, aplicar pronombres no significa hablar en inclusivo ni generalizar inclusivo, sólo que, si alguien te dice que su pronombre es elle, lo respetes y ya está. (...) Y no es por ponernos en una posición de víctima, pero somos una parte muy vulnerable y estaría muy bueno que se nos brinde un apoyo, contención nada más. Porque al día de hoy, en nuestras casas nos pueden estar tratando mal o podemos estar recibiendo maltrato, porque como dije las personas trans aún tenemos muchas desigualdades en todos los sentidos. (Persona entrevistada 4)

Yo creo que parte de ser profesor es aceptar desde el momento uno que te vas a encontrar con gente que no vas a entender (...) Yo creo que para esto y para cualquier cosa, la postura principal que tiene que tener es la de entender que vos como profesor también sos una persona y permitirte el salir de la figura de autoridad y ponerte en la figura de aprender (...) creo que como profesor lo más importante es eso... el respeto, el abrirte a la otra persona, entender que los alumnos tampoco son máquinas, también son personas y aceptar los procesos de los demás. Y estar dispuesto a respetar, no al entender al 100% porque nuevamente no podés estar en todo, es inevitable que hay cosas que no vas a entender, que no vas a saber porque uno no puede estar en todas las movidas, pero el respeto. (...) al principio no lo entendés pero abrirte a las cosas nuevas. Porque siento que muchas veces los profesores no entienden que hacerse profesor es encontrarse con mil personas diferentes que están pasando por mil cosas diferentes y que son personas, no son máquinas que van a aprender. Son personas a las que les pasan cosas, que viven cosas y que a veces no vas a entender, pero siempre tenés que respetar. (Persona entrevistada 6)

Que sean más empáticos porque no la estamos pasando bien intentando descubrir quiénes somos y a veces no nos tratan como demasiado bien. Y eso que nos entiendan... o al

menos que no nos hagan sentir mal por demostrar quiénes somos. (Persona entrevistada 5)

Los relatos muestran que la empatía docente no se vincula necesariamente con comprender plenamente las experiencias de las personas no binarias, sino con mantener una actitud de apertura y respeto frente a aquello que puede resultar desconocido. Tal como señalan las personas entrevistadas, el reconocimiento no exige que el docente comparta o entienda completamente la experiencia del otro, sino que esté dispuesto a validar su existencia y a respetar su identidad.

Las demandas expresadas por las personas entrevistadas ponen de manifiesto que la construcción de instituciones educativas más seguras para las identidades no binarias no requiere grandes transformaciones estructurales, sino que implica cambios en las prácticas cotidianas y en las prácticas pedagógicas de quienes integran la comunidad educativa. El reconocimiento de la identidad, la intervención frente a situaciones de violencia y la construcción de vínculos basados en la empatía aparecen como condiciones centrales para que la experiencia educativa pueda convertirse en un espacio significativo tanto para el aprendizaje como para el desarrollo personal.

CONCLUSIONES

La noción de género se encuentra actualmente en un momento de crisis tanto epistemológica como política. Las identidades no binarias, al cuestionar la concepción binaria y lineal de la articulación sexo–género–sexualidad, ponen en evidencia el carácter histórico y socialmente construido de esta categoría. Al mismo tiempo, problematizan su función como matriz estructurante de las interacciones, ya que revelan nuevas configuraciones de desigualdad que no pueden ser comprendidas plenamente desde el marco binario tradicional. Sin embargo, los hallazgos de la investigación indican que el género, aun cuando es objeto de disputa, mantiene su eficacia simbólica y material. En este sentido la parodia, utilizada como estrategia de desestabilización, no solo cuestiona sus fundamentos, sino que, paradójicamente, confirma la vigencia de la categoría al tener que referirse a ella para poder alterarla.

Respecto a las identidades de género investigadas, puede afirmarse que las identidades no binarias se construyen a partir de experiencias singulares, mediante procesos reflexivos en los que las personas elaboran formas propias de verse, nombrarse y

habitar el mundo social. Para estas identidades, el condicionamiento social de lo propiamente femenino y lo masculino carecen de sentido, en este aspecto puede decirse que son “libres” de estereotipos.

Sin embargo, esta libertad es constreñida en lo que refiere al desarrollo del individuo en la esfera social. En este sentido, el análisis de las trayectorias de vida permitió observar cómo los agentes de socialización (en particular instituciones educativas y los grupos de pares) ejercen una presión significativa orientada a la reproducción cultural del orden de género en términos binarios (hasta ahora asumido como válido). Asimismo, esta presión opera como un poderoso mecanismo de control social que, mediante diversas formas de menosprecio, contribuye en la reproducción y legitimación de la exclusión de las identidades disidentes.

Sin embargo, la investigación también permitió identificar que las instituciones educativas no constituyen únicamente espacios de reproducción de desigualdades, sino que pueden convertirse en ámbitos donde se habiliten procesos de cambio social. En tal sentido, los relatos de las personas entrevistadas muestran que, especialmente en algunas instituciones públicas, es posible encontrar espacios donde la diversidad tiene mayor visibilidad y donde comienzan a emerger prácticas pedagógicas orientadas al reconocimiento. Para que estas transformaciones se consoliden, es fundamental promover prácticas educativas basadas en la empatía, en un nuevo enfoque del género, y en la concepción de que los sujetos que aprenden están condicionados por una biografía que los predispone de manera diferencial para afrontar el proceso de aprendizaje.

En este sentido, el aula puede concebirse como un espacio relacional donde el saber circula y se construye colectivamente. Retomando a Charlot, el conocimiento no puede tomarse sólo como objeto que pertenece exclusivamente al docente, sino como una construcción que se produce en interacción entre quienes participan en el proceso educativo: los estudiantes aprenden de los docentes, pero los docentes (y adultos en general) también aprenden de los estudiantes.

En síntesis, el reconocimiento de las identidades no binarias en el aula requiere que el docente y otros actores institucionales adopten una disposición abierta hacia la diversidad, y en la capacidad de generar estrategias educativas que partan de las emergentes, cuyo objetivo radique en el respeto por “el otro”.

La ausencia de reconocimiento de las identidades no binarias en las distintas

esferas pone en cuestionamiento a la sociedad en su conjunto, en la medida de que evidencia la existencia de una injusticia social que limita las posibilidades de integración, autorrealización y autonomía de una parte de la población. Tal como muestran los relatos analizados, la integridad personal depende en gran medida del desarrollo de la autoconfianza, la autoestima, y el respeto social. Por ello, es necesario que el Estado diseñe políticas públicas tendientes a evitar y sancionar las distintas formas de menosprecio en las instituciones sociales.

La investigación realizada se centró específicamente en el análisis del ámbito educativo. En este sentido, queda abierto el desafío académico de profundizar las experiencias de estas identidades en otros ámbitos sociales. Asimismo, el desafío social más amplio consiste en avanzar hacia formas de organización social donde el género deje de operar como un principio de diferenciación social y de jerarquización: ante todo somos humanos, todos merecemos proyectar expectativas de vida siendo parte del entramado social sin limitaciones por cómo nos vemos o cómo nos sentimos.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. (n.d.). *La historia borrada: personas no binarias y trans a través del tiempo*.

Pride Society Magazine. Retrieved febrero 9, 2026, from

<https://pridesocietymagazine.com/la-historia-borrada-personas-no-binarias-y-trans-a-traves-del-tiempo/>

Bodenhofner, C. (2019, Diciembre). Estructuras de sexo-género binarias y cisonormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género*, 12.

<https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/56250>

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*.

Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.

Charlot, B. (2001). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Monumental.

Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). *Resolución N° 66, Acta N° 82 del 16 de octubre de 2018*.

Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2021, diciembre 8). *Resolución N° 3628, Acta N° 43 del 8 de diciembre de 2021*.

Domínguez Ávila, C. F. (2024). *Métodos y técnicas de investigación en contextos de alta vulnerabilidad político-social* (Vol. II). Clacso.

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250610/1/Metodos-tecnicas-Vol-2.pdf>

Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Edissa.

Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad* (Vol. I La voluntad del saber). Siglo XXI.

Gandioli, L. (2022, December 14). *Adolescentes trans y sus trayectorias educativas: “Si fuera sólo por la escuela y el liceo, no sabría que existen las personas trans”*. La Diaria. Retrieved March 4, 2025, from

<https://ladiaria.com.uy/feminismos/articulo/2022/12/adolescentes-trans-y-sus-trayectorias-educativas-si-fuera-solo-por-la-escuela-y-el-liceo-no-sabria-que-existen-las-personas-trans/>

Honnet, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Katz.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2025) *Anuario estadístico nacional 2025, edición 102*.

Intendencia de Montevideo. Secretaría de la Diversidad. (2023, julio). *INFORME DE RESULTADOS “ENCUESTA A PERSONAS NO BINARIAS” 2022*.

<https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/informederesultadosencuestaa-personasnobinarias2022.pdf>

Íñiguez, L. (2006) *Análisis Del Discurso*. UOC: Barcelona

Le Breton, D. (1992). *La sociología del cuerpo*. Voces.

Ministerio de Desarrollo Social. (2017, setiembre). *Censo nacional de personas trans*.

Derecho a la Educación. Montevideo, Uruguay.

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1969.pdf>

Mutchinick, A. (Julio- Diciembre de 2010). Las violencias y la confianza en la escuela secundaria desde la mirada de jóvenes escolarizados. *Zona próxima*(13), 29-49.

Niewiarowski, E. (2024, setiembre 18). *18 países que reconocen legalmente a las personas no binarias*. The pink news. Retrieved febrero 9, 2026, from https://www-thepinknews-com.translate.goog/2024/09/18/countries-that-legally-recognise-non-binary-people/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc#page/12

Pecheny, M. (2001). *De la "no-discriminación" al "reconocimiento social". Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina*.

[XXIII Congreso de la Latin American Studies Association]. Washington DC,

Washington DC.

Platero, L. (18 de marzo de 2016). Género en el aula por Lucas Platero (Sociólogo especializado en género). España. Obtenido de <https://www.campusfad.org/blog/accion-magistral/training-digital/2016-24-abril-lucas-platero/>

Poder Legislativo (2018, noviembre 7). *Ley 19.684*. impo.com.uy.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19684-2018>

- Portal de la Universidad de la República. (2023, October 17). *un paso hacia el lenguaje inclusivo genérico en la expedición de títulos universitarios*. Udelar. Retrieved March 4, 2025, from <https://udelar.edu.uy/portal/2023/10/udelar-un-paso-hacia-el-lenguaje-inclusivo-generico-en-la-expedicion-de-titulos-universitarios/>
- Pauwels, L. (2008) “An integrated model for conceptualising visual competence in scientific research and communication”, *Visual Studies* 23(2): 147-161
- Reyes Sánchez, J. (21 de abril de 2021). *Nexos. Distancia por tiempos. Blog de educación*. Obtenido de <https://educacion.nexos.com.mx/escuela-personas-trans-y-no-binarias/>
- Robles, B. (2011, setiembre- diciembre). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Redalyc*, (52), 39-49.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Scielo Perú*, 13(13).
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- Secretaría de la Diversidad de la Intendencia de Montevideo. (2023, Julio). *Informe de resultados. Encuesta a personas no binarias 2022*. Intendencia de Montevideo.
<https://montevideo.gub.uy/encuesta-personas-no-binarias>
- Tavares Dos Santos, J. V. (2011). Los conflictos sociales en la Escuela: fenomenología y prácticas de prevención., (pág. 28). Porto Alegre.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires : Paidós.
- Urbano, C. A., & Yuni, J. A. (2006). *Técnicas para investigar* (Vol. 2). Córdoba: Brujas.

Vieira Vargas, A. (Diciembre de 2020). Tesis de Maestría en Género y Políticas de Igualdad. *Prácticas educativas y trayectorias de personas trans en educación secundaria, Uruguay 2016- 2019*. Montevideo, Uruguay: FLACSO Uruguay.