

**HAUR HEZKUNTZAKO IKASGELETAN
SEXISMOA DESAGERRARAZTEKO BEHARRA:
HEZKIDETZA ETA GENEROAREN
ERAIKETAREN INGURUKO AZTERKETA**

GRADU AMAIERAKO LANA

2019 / 2020

Egilea: Moreno Peñaranda, Janire

Zuzendaria: Saenz del Castillo Velasco, Aritza

LABURPENA

Hezkuntza formalak, Haur Hezkuntzako etapa barne, gaur egunera arte aldaketa positiboak egin ditu egoera ahulean dauden kolektibo guztientzat, baina horrek ez du esan nahi ikasleak berdintasunean hezteko eskolaren erronka garrantzitsuenetako bat izateari utzi behar dionik. Izan ere, sexismoa gure gizartean bizirik jarraitzen du eta hezkuntza sistema gizartearen isla izanik, era inkontziente batean bada ere, genero ezberdintasunak bultzatzen dituen baloreak transmititzen dira eskola komunitatean. Hau horrela, ikerketa honen helburua Haur Hezkuntzako irakasleek hezkidetzari ematen dieten lanketa ikustea da. Horretarako inkesta bidezko azterlan bat eraman da aurrera, behaketa parte-hartzailean oinarritutako analisi kualitatiboarekin batera. Horrenbestez, hurrengo lerroetan hezkidetzak hezkuntzan hartu behar duen esparruaren garrantzia azpimarratuko da hainbat irizpide metodologietan zentratuz.

Hitz gakoak: Haur Hezkuntza, hezkidetzak, generoaren eraiketa, genero berdintasuna.

RESUMEN

La educación formal, incluida la etapa de Educación Infantil, ha supuesto hasta la actualidad cambios positivos para todos los colectivos desfavorecidos. Pero esto no significa que la educación del alumnado en igualdad deje de ser uno de los retos más importantes de la escuela. El sexismo sigue vivo en nuestra sociedad, y con el sistema educativo como reflejo de ésta, en la comunidad escolar se transmiten los valores que favorecen la desigualdad de género, aunque sea de una manera inconsciente. En este sentido, el objetivo de esta investigación es visualizar el trabajo que el profesorado de Educación Infantil da a la coeducación. Para ello se ha llevado a cabo un estudio mediante encuestas, acompañado de un análisis cualitativo basado en la observación participativa. Por lo tanto, en las siguientes líneas se hará hincapié en la importancia del marco que debe ocupar la coeducación en la educación, basado en una serie de criterios en las metodologías.

Palabras clave: Educación Infantil, coeducación, construcción de género, igualdad de género.

ABSTACT

Formal Education, including Early Childhood Education, has brought many positive changes for all disadvantages groups so far. But this does not mean that educating students equally is not one of the most important challenges of the school. Sexism is still alive in our society, and since the education system reflects it, values that favour gender inequality are transmited in the school community, albeit in an unconscious way. In this way, the objective of this research is the work that Early Childhood Education teachers give to coeducation. To this end, a survery study was carried out, accompanied by a qualitative analysis based on participatory observation. Therefore, the following lines will emphasize the importance of the framework that coeducation in education should occupy, based on a series of criteria in the methodologies.

Key words: Early Childhood Education, coeducation, gender construction, gender equality.

AURKIBIDEA

1. SARRERA ETA JUSTIFIKAZIOA	5
2. HELBURUAK	7
3. MARKO TEORIKOA	8
3.1. Sexua eta generoa	8
3.2. Genero rolak eta estereotipoak	9
3.3. Genero identitatea	10
3.4. Hezkidetza	14
3.4.1. Helburuak eta edukiak	15
3.4.2. Erronkak	15
3.4.2.1. Kurrikulum ezkutua	16
3.4.2.2. Maskulinitate berriak	16
4. METODOA	17
4.1. Inkesta ikerketak	17
4.1.1. Ikerketa prozesua.	17
4.1.2. Informazioa biltzeko teknikak	18
4.2. Metodologia kualitatiboaren ezaugarri orokorrak.....	18
4.2.1. Metodologia kualitatiboaren diseinua.....	20
4.3. Ikerketa tresna eta lagina	21
5. DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK	22
5.1. Inkesta ikerketan oinarritutako analisia	22
5.2. Behaketa parte-hartzailean oinarritutako analisi kualitatiboa	26
6. ONDORIOAK	28
7. BIBLIOGRAFIA	30

1. SARRERA ETA JUSTIFIKAZIOA

Gaur egungo gizartean sexuen arteko berdinketa eza nabaria da. Izan ere, gizarte guztietan, emakume eta gizonen eginkizun ezberdinak dituzte eta eremu desberdinetan islatzen da emakumea baztertu egiten dela emakume izateagatik. Desberdintasun honetaz jabetzea garrantzitsua da gizonak eta emakumeak sexuaren arabera era desberdinean sozializatzen direla ulertzeko.

Egunerokotasuneko alderdi askotan argi ikus dezakegu sexu bati edo besteari esleitzen zaizkien koloreak, jantziak, jostailuak, haurrengan sustatzen diren ekintzak eta sentimenduak, eta abar desberdinak direla mutil edo neska izate hutsagatik. Haurrak jaiotzen diren momentutik, hauen portaera eta nortasuna baldintzatzen ari gara era kontziente edo inkontziente batean, ematen dizkiegun objektu eta esperientzien bidez, eta baita haiekin erabiltzen dugun hizkuntzaren ondorioz ere.

Hau aldatzeko, beharrezkoa da aldaketa kultural bat ematea, gure kultura erabat androzentrikoa delako, hau da, gizonen ardatz eta esparru guztietan maskulinitatea lehenesten da. Horretarako, generoaren egituratzea berez curriculumean dagoen arren, nahitaezkoa litzateke praktikari begira ere indartzea (Vizcarra et al., 2015).

Gizarteko errealitate honen aurrean, aurre egiteko beharra eta ardura beharrezkoak dira, eta hezkuntza tresna erabakigarria da (gizartearekin batera) emakumezko eta gizonen arteko berdintasuna lor dadin. Horretarako, hezkuntza sistema hezkidetzan oinarritua egon behar da, hau da, genero rol eta estereotipo tradizionalak eta gizonen eta emakumezkoen arteko botere-harremanak lekurik ez duten hezkuntza-jardueratzat hartzen dena.

Hezkidetzaren berebiziko garrantzia duen gaia da egungo hezkuntza-sisteman, ikasleei prestakuntza integrala eskaintzeko eta etorkizunean errespetuz bizitzeko aukera ematen duena, generoaren araberrako diskriminazio-alderdiak aintzat hartu gabe. Pertsona, neska eta mutil guztiei zuzenduta egon behar du; jaio aurretik ere mundu estereotipatu bat aurkitzen dute haurrek, rol jakin bat esleitzen baitaie itxura fisikoagatik, hau da, sexuagatik.

Gizarteak bere aniztasunean hazten, eraldatzen eta aberasten dira. Fenomeno hori adierazteko, pentsatzeko, ikusteko eta sentitzeko moduetan agerian geratzen da.

Aniztasuna ezinbesteko atributu baliotsu gisa onartzeak pertsonak askatasunez garatu eta gauzatu ahal izatea ahalbidetzen du. (Sen, 2000: 240).

Hori dela eta, eskolak, eta era berean irakasleak, funtsezko subjektutzat hartzen dira ikasleen nortasunaren prestakuntzan eta baita generoaren prestakuntzan parte hartzeko orduan ere. Izan ere, eskola sozializaziorako gune garrantzitsua bilakatu den heinean, eredu birsortzaile eta transmisioari dagokionez ezinbesteko elementua ere bihurtu da (Bourdieu eta Passeron, 1977).

Bizi garen sistema sexista gisa defini daiteke, gizarte eta kultura androzentrikoan oinarrituz. Praktiketan zehar bizi izandako esperientzia pertsonalean eta baita nire egunerokotasunean ere, ikusi ahal izan dut nola aita batek bere semea mespretxatzen zuen panpinekin jolastu eta neskekin bakarrik harreman nahi izateagatik, edo nola ama batek alabari urtebetetze egunerako “Cars”-eko auto bat ukatzen zion, “Frozen”-eko panpina eskatzea onena zela konbentzitzen saiatuz.

Subiratsek (2017) dioten bezala, ezberdintasun hauek antzemateko ez da nahikoa mutil eta neskek lorturiko maila akademikoetan jartzea arreta. Hezkuntza, pertsona ororen eraikuntza prozesua da, haien inteligentzia eta sentsibilitatea garatzeko unea eta baita haien erlazio, ohitura eta baloreena ere.

Esandako guztia kontuan hartuta, Gradu Amaierako Lan honen bitartez, genero ikuspuntutik, berdintasuneko hezkuntza eskaintzearen garrantzia aldarrikatzea gustatuko litzaidake eta gaiari ikasgeletan ematen zaion garrantziaz ohartzea. Izan ere, gaur egun, berdintasunaren gaia pil-pilean dagoen gaia dela esan dezakegu eta hori dela eta, Haur Hezkuntzako irakasleek hezkidetza ikasgeletan aurrera eramaten ote duten, nola lantzen duten eta gaian formatuak dauden aztertzea interesgarria bezain garrantzitsua iruditu zait.

Lanaren egiturari dagokionez, aurretik aipatu bezala antolatuta ageriko da, zenbait ataletan banatuta dagoelarik. Lehenik eta behin, marko teorikoaren bitartez espero dena irakurleari gaian kokatzen laguntzea da, kontzeptu desberdinak argituz eta gaiak hezkuntzarekin duen harremanera heldu arte. Jarraian datozen helburuek lanarekin lortu nahi dena adieraziko dute. Ondoren metodologiaz hitz egingo da, ikerketa mota desberdinak azalduz eta aukeratutako tresna adieraziz. Honek, bidea zabalduko dio analisi prozesuari eta azkenik, ateratako emaitza eta ondorioekin itxiko da lana.

2. HELBURUAK

Ikerkuntza lan honen helburu nagusia, Haur Hezkuntzako irakasleak hezkidetzaren gaiari formatuta dauden aztertzea eta ikasleak hezkidetzan nola hezten diren ikertzea izango da, egoera erreal bat erreferentziatzat hartuz eta beharuriko egoera ezberdinetatik ateratako ondorioak teoria ezberdinek diotenarekin erlazionatuz.

Oinarrizko xedeaz gain, ikerlan honetan hainbat helburu espezifiko biltzen dira; helburu orokorrera heltzeko lagungarri izango direnak.

- Ikasgela barruan genero ikuspuntutik, sexu desberdintasunen bat ematen denean irakasleak egoerari nola aurre egiten dion behatzea.
- Hezkidetzari ematen zaion garrantzia ikustea.
- Irakasleek hezkidetzari buruzko formakuntzarik jasotzen duten jakitea.
- Irakasleak generoaren eraketaren inguruan formatuak dauden jakitea.
- Ikasleek gizarteko genero rolak eta estereotipoak barneratuta dituzten edo ez ikustea.

3. MARKO TEORIKOA

3.1. Sexua eta generoa

Genero hitzak gizon eta emakumeen arteko diferentzia soziokulturalei egiten dio erreferentzia, oinarri biologikoan eraikita daudelarik. Hau da, sexu terminoak gizon eta emakumeen arteko diferentzia biologikoei erreferentzia egiten dion bitartean, generoa gizarteak sexu bakoitzari esleitzen dizkion espektatibekin, rolekin, funtzioekin, baloreekin etab. erlazionatzen da, eta gizakiak hauek ikasi eta hauetaz jabetzen gara (Espinar 2009).

Izan ere, gizarteek gizon eta emakumeei esleitzen dizkioten ezaugarriak, maskulino eta femeninotzat hartzen direnak, neurri handi batean, ez dira biologikok ezta naturalak, ikaskuntza (soziala eta indibiduala) prozesu konplexu baten eragina baizik (Lamas, 2000: 9).

Tubert eta Fraisse-k (2003), baieztatzen dute sexua plano biologikoarekin bat datorrela, generoa produktu sozio-kulturalaren eraiketa den bitartean.

Bestalde, Garcíak (2011), sexua “jaiotzen garen ezaugarri fisiko, organiko eta gorputzezko kondizio biologikoa, naturalak direnak eta har eta emeak zehazten dituen; jatorri biologikoaren eraiketa” bezala definitzen du.

Money, John Hopkins Unibertsitate Hospitaleko Psikiatria eta Pediatria departamentuko psikiatrak, hermafrodita jaioberrien sexuaren definizioari aurre egitean, konturatu zen pertsona bakoitzaren sexua bost osagai biologikoen konbinazioaren emaitza dela (Money eta Ehrhardct, 1972).

- 1) Sexu genetikoa: X eta Y kromosomengatik zehaztua.
- 2) Sexu hormonalak: estrogeno eta androgenoak.
- 3) Sexu gonadala: barrabil edo obarioen presentzia.
- 4) Barruko ugaltze organoen morfologia.
- 5) Kanpoko ugaltze organoen morfologia.

Guzti hau kontuan izanik, esan daiteke sexu terminoak jaiotzerakoan zehaztutako ezaugarri biologikoak adierazten dituela, zenbait atributu fisikoei uztartuta.

Horregatik, sexuaz hitz egitean, desberdintasun biologikoei egiten zaie erreferentzia (kanpo zein barne organo genitalei, bigarren mailako ezaugarri sexualei, kromosomei eta hormonei) hau da, gizon eta emakumeengan ematen direnak eta gizabanako bakoitzak duen karga genetikoengatik zehaztuta datozenak. Gizakiak sexuatuak jaiotzen gara; gure sexuak gure ezaugarri fisikoak zehaztuko ditu, hala ere, biologikoki har edo emea izateak, ez da gure jarreraren arduraduna izango, hau generoaren eragina baita, jaio izan garenetik ikusgai izan dugun sozializazioaren bitartez (Instituto de la mujer, 2012).

Generoarekin loturiko hainbat ideia eta aurreiritzi garatzen ditugu, diskurtso bat eta praktika batzuk, eta sexua eta generoa elkarri loturik daudela sinesten dugu, horregatik, organo genital maskulinoak dituzten haurrak mutil maskulinoak izan behar direla sinesten dugu eta organo genital femeninoak dituzten haurrak aldiz, neska femeninoak (Gorrotxategi eta Alvarez, 2017).

Beraz, garrantzitsua da generoaren kontzeptua aztertzea, askoz ere konplexuagoa delako. Emakume bati eta gizon bati desberdintzen zaizkien ezaugarri biologikoak (sexua) espazioan eta denboran mantentzen badira, generoa momentu historikoaren eta aurkitzen garen gizarte ezberdinaren arabera aldatzen da. Generoaz ari garenean, emakumeek eta gizonak dituzten desberdintasun biologikoetan oinarrituz, gizarte batek egiten duen eraiketa kulturala adierazi nahi da; eta gizartea testuinguru sozioekonomiko, historiko, politiko, kultural eta erlijiosoan kokatzen den arabera, sexu bakoitzari egokitzen zaizkien rol sozial, gaitasun eta egokitutako jarduerak desberdinak izango dira (Cobo, 1998; Instituto de la Mujer, 2012, López, 2007).

Ondoren, Moneyk aztertu zuen nola gizarteak, gizon baten gorputza guztiz identifikatzen duen jarrera, sinesmen edo ahalmen zehatz batzuen bitartez, eta emakume baten gorputza ordea, beste ezberdin batzuekin. Moneyk orduan, gramatikatik “genero” terminoa hartu eta “hizkuntzaren balioa nabarmentzeko eta gizakiaren identitate sexualaren eraketa izendatzeko” erabili zuen 1955. urtean lehen aldiz.

3.2. Genero-rolak eta estereotipoak

Bestalde, Talcott Parsons-ek (1964) onartu zuen genero rolen oinarri biologikoa zutela, eta modernizazioaren prozesuak rolen esleipenean arrazionalizazio bat ekarri zuela.

Genero estereotipoak portaeraren ereduak eta sozialki eraikitako aurreideiak dira genero femenino eta maskulinoaren inguruan. Hauek, emakumeek eta gizonen nola sentitu behar diren, nola jokatu behar duten, nola jantzi behar diren, nola pentsatu behar duten eta nola harremanak behar diren definitzen dute (Marañón, 2018: 44).

Belaunaldiz belaunaldi transmitituak izan dira duela ehunka urtetik eta pertsona askorentzat oztopo larria bilakatzen da bakoitzaren identitatea eraikitzerako orduan. Horregatik, gizartearen sektore desberdinetatik lanean ari dira hauek ezabatzeko asmoz, zeregin neketsua izanik; gizarteek ingurunea den bezalako kontzebitzen ez dutelako eta ondorioz, “irudi mental” batzuk sortzen dituzte edo hautematen dugun munduari esanahia emateko estereotipo batzuetan oinarritzen garelako (Cook eta Cusack, 2009: 12).

3.3. Genero identitatea

Beste alde batetik, genero identitatea dugu; gizon edo emakume sentitzearen inguruan, bakoitzak bere buruaz duen pertzepzio subjektiboari erreferentzia egiten diona. Gizabanako bakoitzari sexu bat esleitzen zaio (emakumea edo gizona) dagokion genero identitatearekin eta portaera multzoekin, kulturalki maskulino edo femeninoak diren rol horiei egokituak. Genero identitatearen adierazpenari begira, feminitatearen eraikuntza ez da emakumeena soilik ezta maskulinitatearen garapena gizonena ere (Halberstam, 2008).

Genero identitatea jaio aurretik garatzen hasten da. Hau da, medikuak ekografiaren bitartez haurrak organo genital maskulinoak edo femeninoak dituela adierazten duen unean, generizazio prozesuari ekiten zaio. Izan ere, medikuak esandakoan oinarrituta, haurraren gurasoak hainbat itzaropen eta aurreiritzi garatzen hasten dira, jendartean nagusi diren genero rolekin lotuta. Horren ondorioz, haurrei beraien genitaletan oinarrituta trataera desberdina ematen hasten dira, bai hitz egiteko orduan, bai jostailuak hautatzerako orduan eta baita arropa aukeratzean ere (Gorrotxategi eta Alvarez, 2017). Honen atzetik jendartean nagusi den ikuspegi binarista edo dikotomikoa dago, hau da, zakila edukiz gero mutila zara eta alua baduzu, aldiz, neska, soilik bi aukera ezberdin edukiz (Sánchez, 2009).

Baina badaude genero ezberdin batekin identifikatzen direnak edo beraien genero identitatea, jaiotzerakoan egokitu zaien generoa modu ezberdin batean adierazten dutenak; hauei pertsona transak deitzen zaie (FRA, 2014:14). Batzuetan, pertsona trans hauek beraien gorputzen, itxuraren edota mugitzeko eta komunikatzeko eran aldaketak burutuko dituzte gizarteak esaten duenaren arabera, gizonezko eta emakumezkoek izan behar duten itxurara ahalik eta gehien egokitzeko.

Beste pertsona batzuk ordea, beraien genero identitatearekin eroso sentitzen dira (beraien gizonezko edo emakumezko identitatean) eta aldatu nahi izaten ez duten arren, ez dituzte maskulinitate edo feminitate hegemonikoaren arauak jarraitzen. Hau da, transak ez diren pertsonak dira baina beraien generoaren adierazpena, beraietaz espero denarekin alderatuz ezberdina izango da mutila, neska, emakume edo gizona izateagatik. Arrazoi honegatik, garrantzitsua da kontuan izatea esleitutako generoaren arauak ez jarraitzeak, ez duela esan nahi pertsona hori transa edo homosexuala izango denik (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades, 2015).

Transgeneroa norberaren genero-identitatearen egoera da (gizon, emakume, biak ala bat ere ez), eta ez dator bat norberaren generoarekin (gainerakoek kontuan hartzea gizona edo emakumea den sexu genetikoaren edo fisikoaren arabera) (Asociación Acción Diversa LGTBI, 2015).

Trans* pertsonetikiko ezagutza, estereotipoetan oinarriturik egoten da gehienetan eta horren ondorioz, jendarteak sortu dituen aurreiritzi ezkorrak barneratu eta genero arauak betetzen ez dituzten pertsonetikiko mespretxu eta bazterkeriako jarrerak izaten dira (Gallardo eta Escolano, 2009). Generoaren arauak betetzen ez dituzten haur eta gazteak erabat ezezagunak dira. Izan ere, jendeak ez daki, eta askotan ez du sinesten, badaudela egokitu zaien generoarekin gustura sentitzen ez diren haurrak. Ezjakintasun horrek, horrelako sentimenduak dituzten eta jarreraren bitartez azaleratzen dituzten haurrak baztertzea eragiten du, arraroak izango balira bezala tratatuz (Gorrotxategi eta Alvarez, 2017).

Laplanckek (1992) zehazten du generoa anizkoitza dela, genero-identifikazio desberdinak batera egon daitezkeelako pertsona berean. Generoaren kategoria soziala ordea, binarioa da, gizona edo emakumea, generoa sexu anatomikoan oinarrituta esleitzen delako edo hobeto esanda, helduek horri buruz duten pertzepzioan oinarrituta esleitzen delako, eta hori, aldi berean, kanpoko organo genitalaren ikusgaitasunean oinarritzen da.

Hau horrela, genero-kategoria eta sexu-kategoria faloaren logika binarioaren mende gelditzen dira, polimorfismoa eta sexualitatearen dimentsio inkontzienteak ezabatuz edota ukatuz. Jendearen gehiengoak jaso duen hezkuntza eta bizi izan duen sozializazioa jendarte patriarkalak baldintzatua egon denez, hetero-araua nagusitu da gehiengoaren ideologian, eta horrek, gainontzeko errealitateak ezkatzea, baztertzea eta gutxiatea ekarri du (Gallardo eta Escolano, 2009).

Hori dela eta, kontuan izan beharko genituzke genero binarismoa edo dikotomia sexuala sozialki onartutako araua dena, edo gizon edo emakume izatea ditugu aukera onartuak, eta bestalde, transexualitatea edo transgeneroa aurreko bi aukera hauen arteko truke edo tarteei gagozkienean. Baina aukerak ez dira bi, ezta hiru ere, askotarikoak baizik (Alvarez-Uria, 2013).

Identitate konfigurazioak aztertzerakoan kontuan hartu behar dugun esparru nagusietako bat hezkuntza sistema da. Eskola sozializazio-eragile giltzarria da, rolen, itxaropenen eta ereduen transmisioari dagokionez funtsezkoa delako (Bourdieu eta Passeron, 1977). Pertsona transen, lesbianen eta gayen erreferente gabeziak edo hauen distortsioak, ondorio negatiboak dakartza; inklusioa homofobiaren eta LGTBI ikasleen autoestimua eta existentzia seguruaren aurkako irtenbidea izanik (Luhmann, 1998).

Lgbti (lesbianak, gayak, bisexualak, transexualak eta intersexualak), munduko leku askotan erabiltzen diren siglak, identitate sexual ez-arautzaileei egiten die erreferentzia. Egungo queer terminoa ere genero-identitate bihurtu da (de Lauretis, 2015).

Queer Teoria pertsonen generoaren eta sexualitatearen inguruko hipotesia da. Honetan, pertsonen generoak, identitate sexualak eta orientazio sexualak eraiketa sozialaren emaitza direla baieztatzen da. Beraz, ez daude giza naturan biologikoki zehaztuta, baizik eta sozialki aldakorrak diren formetan datza (de Lauretis, 2015).

Autore batzuen arabera, (DePalma eta Atkinson, 2009; Cullen, 2009, Youdell, 2007, 2009) hezkuntzan queer begirada bat, queer praktika batekin ebatzen da. Hau da, ikasgelako lana modu berritzailean diseinatzeko gai den praktika bat, dauden arauak ez erreproduzitzeko eta sexu-genero sistemaren diskurtso hierarkikoak urratzeko ahalegina egiten duena. Helburua LGTBIfobiari aurre egitea eta sexualitate desberdinen arteko berdintasuna lortzea da, prozesu heteronormatiboak etetea, eta honekin batera, identitate antizak identitate tradizionaletatik haratago aitortuak eta legitimatuak izan daitezen lortzea.

Sexu-identitateak garrantzitsuak dira ikasleria (eta irakasleria) guztiarentzat, ez soilik ikasle ez heterosexualentzat. Heterosexualitatea historikoki sexualitate natural, legitimo, errespetagarri, legal, eta ikusgai bezala eraikia izan da, eta maskulinitate hegemonikoa (heterosexuala) bestearekiko oposizioan irakasten eta eraikitzen da, hau da, desberdina dena: emakumeak eta gay-ak. Horiak dira eskolan (erre)produzitzen diren balioetako batzuk, baina aldi berean, eskola eremu pribilegiatua da hauek saihestu ahal izateko (Trujillo, 2011).

Hezkuntzan, gainerako esparruetan bezala, heterosexualitatearen presuntzioak jarduten du mundu guztiarentzat: ikasleentzat, irakasleentzat, eta hauen familientzat. Hala, heterosexualak ez diren pertsonak armairutik atera behar izatera bultzatzen dituzte, sexualitateaz hitz egitera (Weeks, 1992).

Eskolan gainera, heteronormatiboak ez diren hainbat gorputz eta desira daude, pentsaezinak eta ikusezinak direnak (Butler, 2002); azken hauen artean, trans gorputzek ez dituzte soilik besteek baino indarkeria gehiago jasaten, baizik eta generoaren eraiketa zerbait binarioa den heinean, hau bera bazterketa ugari sortzen dituen indarkeria dela. Era berean, gure gorputzak klase sozial, azalaren kolore, adina eta kultura bezalako beste hainbat faktoreengatik markatuta daude.

Hezkuntza-sistemak subjektuek eta identitateek eraikitzen dituzten diskurtso eta praktiken bidez heteronormatibitatea (erre)produzitzen du, nahiz eta subjektuen erresistentziako esperientziak eta praktikak ere agertzen diren. Azken finean, eskola erakunde heterosexual, heteronormatibo eta heteronormalizatzailea baita (Warner, 1993). Horregatik, lan kritikoa egiten jarraitzea eta Haur Hezkuntzako hasierako zikloetatik diskurtsoak eta isiluneak deseraikitzen jarraitzea beharrezkoa da.

Hezkuntza-espazioek eta irakaslegoak tresnak izan behar dituzte desberdinak diren ikasleekiko ematen diren edo eman daitezkeen desberdintasunak, diskriminazioak eta indarkeria mota ezberdinak (hitzezkoak zein fisikoak) saihesteko. Izan ere, gutxiespenak, isiltasunak eta ikusezintasunak, irudi eta etiketa negatiboek eta irainarekiko etengabeko beldurrek izugarritzko eragina dute queer ikasleen subjektibotasunen eraikuntzan (Eribon, 2001).

Hurrek beraien bizitzako lehenengo urteetan imitazioaren bitartez ikasten dute eta beraien sozializazio gune nagusiak diren familia eta eskolako helduak hartzen dituzte eredutzat. Hori dela eta, ezinbestekoa da haurren irakasleek genero desadostasuna zer den

eta nola hauteman daitekeen jakitea; alde batetik, ikasgelan egoera horretan aurkitzen den ikasle bat edukiz gero nola lagundu jakin ahal izateko, eta bestetik, pixkanaka-pixkanaka sexuan oinarritutako binarismoa alboratu eta generoa aniztasunaren ikuspegitik jorratu ahal izateko, gure gorputzak ez gaituela mugatzen ulertu ahal izateko (López, 1984).

"Aniztasuna baloratzen dugula" esaten dugunean zer esan nahi dugu; genero, arraza, klase eta sexu-identitate desberdinetako pertsonak elkartu daitezkeen lekuak sortzen ditugula? Edo, aniztasunaren ideia gustatzen zaigula baina, praktikan, ezberdintasun kulturalak estali, isildu, desexualizatu, zuzendu eta alde batera uzteko joera dugula esan nahi dugu? (Rofes, 2005: 145).

Aniztasunaren diskurtsoari egin zaion kritika nagusia, egiturazko aldaketarik ez dakarrela da (Talbert, 2005), (hetero)araua bere horretan utziz. Berdintasunaren esparruan behar bereziak eta berariazko arreta, laguntza eta tolerantzia behar duten gutxiengo sexualei buruzko mozal liberaleko diskurtsoan datza.

Eskolaren garrantzia eta eragina oro har berebizikoa da gutxiengo desberdinetako haurren integraziorako eta genero desadostasuna agertzen dutenena ziurtatzeko are gehiago (Bronfman eta Martinez, 1996). Izan ere, genero eredu kulturalen transmisioan hezkuntza da oinarritzko zutabeetako bat, eta ikastetxeek aukera ematen dute eraldaketa hezitzaile eta sozialak egiteko. Horretarako, irakasleek genero eta parekidetasun gaietan duten kontzientzia eta prestakuntza gakoak dira (adibidez, transmititzen dituzten estereotipoekin) (Colás eta Jiménez, 2006).

3.4. Hezkidetza

Hezkidetza, edo sexuen arteko berdinketarako hezkuntza, emakume edo gizon jaiotzeagatik diskriminazio eza dakar. Gizabanakoak hainbat eremuetan (hezkuntza eta gizartean gehienbat) murgiltzen dira eta eremu hauetan berdinketa bilatzean datza, nahiz eta sexuen arteko desberdintasunak nabariak diren. Kontuan izanik, bai neskek eta baita mutilak ere, adin goiztierretatik genero tipifikazio era desberdinetan murgilduta dauden, hezkidetza oinarritzko elementu bilakatzen da Haur Hezkuntzan. Helduak genero rolen eta emakumezko zein gizonezko estereotipoen jabetzan lehen agente aktiboak dira (Salomone, 2007).

3.4.1. Helburuak eta edukiak

Shaffer eta Kipp-ek (2007) diotenez, Haur Hezkuntzako etapan (0-6 urte) esku-hartzeak arrakasta handia izaten du, izan ere, adin horretan oraindik ikasleen pentsamenduan eragina izatea askoz ere errazagoa da estereotipoak oraindik ez direlako hain nabarmenak. Urte horietan baita ere, genero identitatearen hastapenak ezartzen baitira.

Hala ere, esku-hartze hau ez da oso iraunkorra izango familia eta gizarte kultural esparruetan indartzen ez badira. Influentzia desberdinekin (biologikoak, sozialak eta psikologikoak) harremanetan egotea beharrezkoa bilakatzen da haurrek beraiek duten sexuaren arabera, tratu desberdina jasotzen dutelako. Horregatik, ezinezkoa izango da ikasleak hezkidetzan hezteko generoaren eraiketaren konplexutasuna nola ematen den kontuan izan gabe (Shaffer eta Kipp, 2007).

Hezkidetzaren helburu eta edukiak esperientzia eremuekin alderatuz ez dira hain desberdinak, baizik eta hauetan murgilduta daude. Horregatik garrantzitsua da osotasunean lantzea, hau da, irakasleek planteatzen duten momentu orotan hauen presentzia amaigabea izatea (Torres eta Arjona, 2007: 137).

3.4.2. Erronkak

Benetako berdintasuna eta eskolan aukera berdinak lortzeko, hezkidetzak ikasgeletan ematen den sexismoa gainditu behar du. Queer sexualitatea aztertzean ematen diren normalizazio praktikei egindako kritika da. Queer “desberdin”, “desegoki”, “arraro” eta “ez normal” gisa ulertzen da, ez soilik alternatibo gisa edo lesbiana, gay, transexual, bisexual, transgenero eta intersexualen laburdura gisa. Queerrek jakintza multzo bat eta jarrera politiko bat aipatzen ditu. Mugimendu post-identitario batean datza; identitarioen lana ukatu gabe eta haiekin hautsi gabe, jarrera kritikoa mantentzen duena baina begirada aldatzea dakarrena, aldaketa epistemologikoa. Queer ekarpenek praktikak gehiago nabarmentzen dituzte identitateak baino, eta jakintza eta kultura nagusiaren oinarri diren binarismoak zalantzan jartzen dituzte (Louro, 2012). Queerrek identifikazio berrien ugaritze amaigabea bilatzen du, edo Kopelsonen dioen bezala, "oraindik ikusi ez dugun zerbait ikusaraztea" (2002: 30).

Queer adjektibo eta mugimendu gisa ulertu behar da, ekintza, aditz gisa: eskola, ikasgela, ezagutza, metodologiak queerizatu. Luhman-en (1998) hitzetan, queer

pedagogia, curriculumetan queer edukiak sartzetik eta ikasleentzat eduki horiek eskuragarriago egingo duten irakaskuntza-estrategiak bilatzeari buruzko kezketatik baino haratago joan beharko litzateke.

Hezkuntza ezagutzak transmititzea baino askoz gehiago da: ezagutza baldintza berri bat sortzearekin du zerikusia, desberdina eta originala den ikaskuntza batekin. Queer, azken batean, "zerbait ezaguna izateko baino, ezagutzeko modua da." (Kopleson, 2002: 25). "Beraz, hezkuntza despatriarkalizatu, desarrazionatu eta desheterosexualizatu nahi badugu, queer pedagogia lortu beharreko helburu interesgarria dela iruditzen zait: beste leku batetik pentsatzeko gonbidapena, hain zuzen ere" (Trujillo, 2015).

3.4.2.1. Kurrikulum ezkutua

Sexismoaren oinarrietako bat eskoletan, kurrikulum ezkutua da, eta honek, balore eta jarrera zehatz batzuk ditu ikaskuntzan eragin zuzen batekin. Kurrikulum ezkutuak, era "ikusezin" batean jarduten du, hau da, era inplizituan, irakasleen aldetik modu inkontzientean eta jarduera, eduki kultural, akzio edo eguneroko errutinen bidez (Torres, 1991).

Gaur egun ikus daiteke, ikasleak hezkuntza tradizionalaren bidez hezituak direla, emakume eta gizonezkoen arteko ezberdintasunak bizitzako esparru guztietan zabalduz eta gizartearen ondorengo irudia emanez: "Maskulinitateari ikuspegi positiboago bat ematen zaio feminitateari baino, kasu askotan emakumearekiko errespetua alda batera utziz, menpekotasun egoera batera bideratuz eta kulturaren baztertuz" (Moreno, 2013: 18).

3.4.2.2. Maskulinitate berriak

Aurretik azaldu bezala, genero rola, genero bakoitzak uztartuta dituen jarrera, arau eta espektatiben multzoa dira. Estereotipo sexista eta rolei dagokienez, gizonezkoak gaizkiago irteten dira emakumezkoak baino.

Hainbat adituk *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades* (2008) obran diotenez, sozializazio sexista baten bitartez, haurrak harremantzeko eran edo sentimenduak adierazteko orduan, homogenitate bat sustatzen da, "nolakoak izan behar garen" espektatiba batzuk sortuz.

4. METODOA

4.1. Inkesta ikerketak

Ikerketaren helburuak eta xedekak ikerketa modalitate egokiena baldintzatuko du, baita bere ikerketa metodologia ere. Horregatik, inkesten azterketek helburu deskribatzaile espezifiko eta zehatz bati erantzuten diote. Askotan, kezkatzen gaituen errealitatera lehen hurbilketa bati dagokio eta, ondoren, hezkuntza-fenomenoa sakonago aztertu beharra dago, lortu nahi den helbururako egokiagoak diren beste ikerketa-modalitate batzuk erabiliz. Mateok (1997) adierazten duen bezala, ikerketa mota hau ikerketa baten garapenaren lehen etapei dagokio.

Inkesta bidezko ikerketa oso erabilia da hezkuntza arloan. Datuak biltzeko tresna gisa, galdetegia eta elkarrizketen bidez egiten direnak hartzen ditu aintzat. Hezkuntza-fenomeno bat deskribatzeko eta iragartzeko baliagarriak izateaz gain, eraginkorrek dira errealitatera lehen aldiz hurbiltzeko. Inkesta-azterketek, elkarrizketa pertsonal baten bidez, postaz edo telefonoz galderak eginez subjektuei buruzko informazioa jasotzeko eta lortutako emaitzetatik ateratako ondorioen estimazioak egiteko aukera ematen dute.

4.1.1. Ikerketa prozesua

Ikerketa prozesuan hainbat etapa aurkitu daitezke. Cohének eta Manionek (2002) inkesta bidezko ikerketa-prozesuari buruzko eskema bat planteatzen dute. Hala, Buendiak (1998) hiru garapen-fase ezartzen ditu: teoriko-kontzeptuala, metodologikoa eta estatistiko-kontzeptuala. Lehenengo mailan, helburuen edota ikerketa-arazoen eta hipotesien planteamendua sartzen da. Bigarrenean, laginaren hautaketa eta aztertuko diren aldagaien definizioak daude. Galdetegi pilotua prestatzeak eta behin betiko formulazioak maila estatistikoari bide emango diote. Maila horretan, datuak kodetu eta aztertu ondoren, ondorioak atera, orokortzeak egin eta abiaburuko esparru teorikoan integratu ahal izango dira landutako ondorioak.

Arnauk (1995) berriz, lau etapa planteatzen ditu inkesta bidezko ikerketa-prozesuan: lehenengoa, helburuen planteamenduari eta informazioa biltzeko tresnaren prestakuntzari buruzkoa; laginaren plangintza eta datu-bilketaren ondoren eta azkenik, datuen analisisa eta interpretazioa.

Ikerketa prozesu orotan, modalitatea edozein dela ere, azterketaren helburuak zeintzuk diren oso argi geratu behar da. Helburuek, datuak biltzeko tresnak jaso behar duen informazio beharrezkoa eta egokia zein den ezarri behar dute era errazean.

Biztanleriaren subjektu guztiekin lan egiterik ez dagoenez, erreferentziazko biztanleriaren ezaugarri eta berezitasun guztiak ordezkatzeko dituen lagin bat aukeratu behar da. Azterketa mota honetan lagin adierazgarri batekin lan egitearen garrantzia azpimarratuko dugu. Biztanleria identifikatzeko aldagaiak subjektuen faktore demografikoei dagozkie; sexua, adina, estatus sozioekonomikoa, eskola motak... (Martínez Arias, 1995).

Era berean, garrantzitsua da laginketa-errorea kontzeptua sartzea. Izan ere, ohikoa da hasiera batean aukeratutako lagina, azken laginarekin edo datu-ekoizlearekin bat ez etortzea. Hori dela eta, Foxek (1981), laginketa-zikloa aurkezten du; non subjektuen galtzea kontuan hartzea ezinbestekoa den.

4.1.2. Informazioa biltzeko teknikak

Inkesta bidezko ikerketak informazioa lortu nahi den aldagaiak errealitateari buruzko galdera zehatzetara itzuli behar ditu. Ikerketa mota honi lotutako teknikak galdetegia eta elkarrizketa dira. Informazioa biltzeko sistema horiek elkarreragin-maila desberdinak eskatzen dituzte elkarrizketatzailearen eta elkarrizketatuaren artean inkesta aurkeztean.

Galdetegi bat informazioa biltzeko tresna bat da, galdera-multzo mugatu batez osatua, subjektuak bere buruari edota inguruneari buruzko informazioa emateko. Elkarrizketa, ordea, elkarrizketatzaile batek subjektu bati galdera multzo bat egiteko erabiltzen den prozedura da.

4.2. Metodologia kualitatiboaren ezaugarri orokorrak

Ikerketa hauek kualitatibo izenez ezagutzen eta identifikatzen dira ezaugarri komun batzuk partekatzen dituztelako. Testuinguruaren barruan zabalduko ekintzak eta harremanak deskribatzea eta ulertzea lehentasuntzat duten ikerketen eta gizartea eraldatzea eta pertsona emantzipatzea helburu dutenen artean bereizten dira (Bartolomé, 1992).

Sandínek (2003: 123) honako definizio hau proposatzen du: "Ikerketa kualitatiboa hezkuntza- eta gizarte-fenomenoak sakon ulertzera, gizarte- eta hezkuntza-arloko praktikak eta agertokiak eraldatzera, erabakiak hartzera eta ezagutza-gorputz antolatu bat deskubritzera eta garatzera bideratutako jarduera sistematikoa da."

Autoreek nabarmendu dute ikerketa kualitatiboak errealitatea modu holistikoa ulertzen duela. Hau da, testuingurua bere forma naturalean behatuz eta bere angelu eta perspektiba desberdinei erreparatuz. Horretarako interaktiboak, malguak eta irekiak diren hainbat teknika erabili behar dira, errealitatea osatzen duten dimentsio guztiekin atzemateko.

Era berean, azpimarratzekoa da azterlanean parte hartu dutenen zeregin garrantzitsua ez ezik, ikertzailearena ere badela. Ildo horretan, Massotek (2003) nabarmentzen du garrantzitsua dela errealitatea osatzen duten pertsonak ikerketako parte-hartzaile aktibotzat hartzea. Ikertzailearen beraren zeregina ere garrantzitsua da, izan ere, protagonistek emandako pertzepzio, sinesmen eta esanahietatik abiatuta interpretatzea, ulertzea edo eraldatzea delako bere eginkizuna.

Ikerketa kualitatiboak ikerketa multzo bat irudikatzen du, guztiak ere antzeko ezaugarriak dituztenak, baina ez helburu bera. Irizpide horren arabera, Bartolomek (1997) bi orientabide nagusi identifikatzen ditu ikerketa kualitatiboan: azterlanaren testuingurua ulertzera bideratutakoa eta pertsonen eraldaketa sozialera eta emantzipaziora bideratutakoa (aldaketa).

Lehenengoaren helburua hezkuntza-errealitatea barrutik deskribatzea eta interpretatzea da. Fenomenologian oinarritzen da eta subjektua ezagutzaren sortzaile dela adierazten du, subjektiboki hautematen duenetik abiatuta eraikitzen dena. Fenomenoa subjektuaren esperientziatik abiatuta hurbiltzea lehenesten du.

Fenomenologiaren eta interakzio sinbolikoaren arteko harremana agerian geratzen da. Elkarreragin sinbolikoak errealitatea ulertu nahi du, pertsonen elkarreragin sozialak sortutako esanahi-atribuzioetatik abiatuta.

Fenomeno-multzo honen ikerketa, hainbat ikerketa metodoen bitartez egiten da, hala nola, arrazoitutako teoriaren bitartez, etnometodologiaren bitartez, metodo narratibo-biografikoaren bitartez, etnografiaren bitartez, kasuen azterketaren bitartez, etab. Esan beharra dago, azken bi hauek direla hezkuntza esparruan gehien erabiltzen direnak.

Bestalde, aldaketara, gizarte-erlaketara eta giza emantzipaziora bideratutako ikerketa kualitatiboa teoria kritikoan kokatzen da kontzeptualki. Teoria, praktikaren azterketa autokritikoan oinarrituta sortzen da, testuinguru sozial eta kultural batean kokatua eta bertako protagonistek garatua. Testuinguruan azaleratzen ari diren gizarte-balioek bustitako eta parte-hartzaileek adostutako ikerketa-modu baten bidez eraikitzen da.

4.2.1. Metodologia kualitatiboaren diseinua

Ikerketa kualitatiboak hezkuntza-errealitatea islatzen, deskribatzen eta interpretatzen du, errealitate hori ulertzeko edo eraldatzeko, hura osatzen duten pertsonen emandako esanahitik abiatuta. Horrek, ikertzaileak pertsona horiekin bizi, hurbildu eta harremanak izan behar dituela esan nahi du.

Ezin da alde aurretik ezarritako diseinu batetik abiatu, ikerketa kuantitatiboetan gertatzen den bezala, horien helburua hipotesiak egiaztatzea delako. Ikerketa kualitatiboaren idiosinkrasiak berekin dakar ikerketaren diseinua induktiboa, irekia, malgua, ziklikoa eta azaleratzailea izatea; hau da, aztertutako errealitateari buruzko ezagutza sortzen den heinean egokitzeko eta eboluzionatzeko gai izatea.

"Ikertzailea mundu enpirikoan kokatzeko eta proposatutako helburua lortu ahal izateko egin beharko dituen jarduerak jakiteko balio du diseinuak" (Rodríguez, Gil eta García, 1996: 61).

Janesickek (Vallésekin aipatua, 1997:78) ikerketaren diseinua hiru unetan egituratu behar dela aipatzen du:

Lehen unean, agertokira sartu aurretik egin beharreko jarduerak sartzen dira: hasierako helburuen planteamendua, agertokira sartzeko estrategiak, estrategia metodologikoen hautaketa, denboralizazioa eta ikertzailearen alborapen edo aurreiritzien detekzioa. Bigarren unea agertokirako sarbideari eta landa-lanaren hasierari buruzkoa da, eta bertan informazioa jaso, denboralizazioa birdoitu eta estrategia metodologikoak egokitu behar dira. Azkenik, hirugarren unean, agertokia kendu egingo da, eta azterketa eta interpretazio lanak egingo dira parte hartzaileek emandako informazioan oinarrituta.

4.3. Ikerketa tresna eta lagina

Gaur egun COVID-19ak gure gizarteko eremu guztietan (ekonomikoan, politikoan eta baita akademikoan ere) eragindako larrialdiaren ondorioz, martxoaren 14tik populazio gehiena itxialdian dago. Bizitzen ari garen egoera berri, ezezagun eta aldakor hau dela eta aukera guztien artean, ikerketa aurrera eramateko inkesta birtual bat diseinatzea tresnarik aproposena izan da.

Aurreko atalean adierazitako ezaugarriak kontuan hartuz, inkesta honen bitartez Haur Hezkuntzako irakasleek hezkidetzaren eta generoaren eraiketaren inguruan dituzten ikuspuntu desberdinak aztertu dira. Guztira 19 galdera planteatu zaizkie, erantzun askeko galdera ireki bakarrarekin eta gainerakoak erantzun mugatukoak izanik. Rafael Bisquerrak (2004) *Metodología de la investigación educativa* liburuan adierazten duen bezala, subjektuen interesa pizteko asmoz, inkestaren hasieran galdera errazenak eta erakargarrienak aurkitu dituzte.

Honetaz gain, galdetegia diseinatzerakoan, galderen ordena ere kontuan hartu izan da eta gai berdinekoak multzoka jarri dira subjektuek haria galdu ez dezaten. Guztira 46 izan dira galdetegian parte hartu izan duten maisu maistrak, hasiera batean parte hartze handiagoa espero arren. Izan ere, gutxi gora beherako estimazio bat eginez, inkesta 100 bat irakasleen artean zabaldu dela esango nuke. Hala ere, Fox-ekin (1981) bat etorritik, laginketaren zikloaren kontzeptua kontuan hartu izan da uneoro; hau da, hasieran galdetegia onartzen duen laginketa kopuruak ez duela bat egiten behin betiko laginketarekin eta ondorioz hainbat subjektuen galketa ematen dela.

Azterlan hau gehiago sakontzeko asmoz, behaketa parte-hartzailean oinarrituko analisi kualitatibo bat ere eramango da aurrera; hau da, ikerketa etnografikoa deritzona. Izan ere, hezkuntza arloan, irakaskuntzaren praktika aztertzeko metodorik ezagunena eta erabiliena dela esan daiteke, bertan parte hartzen duten pertsonen ikuspegitik deskribatzen delako.

Rodríguez Gómez et al. (1996) honela definitzen dute: unitate sozial jakin baten bizimodua ikasteko erabiltzen den ikerketa-metodoa; familia bat, klase bat, irakasle-klaustro bat edo eskola bat izan daitezkeenak. Gure herrialdeko hezkuntza esparruan egindako ikerketa etnografiko gehienek ikasgela hartzen dute ikasketa unitate partikular gisa, beren erakunde esparruaren barruan egonik.

5. DATUEN ANALISIA ETA EMAITZAK

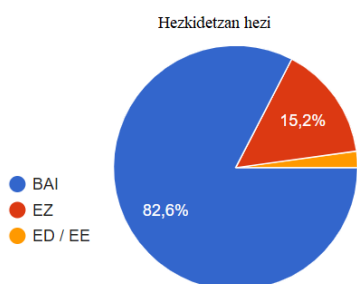
5.1. Inkesta ikerketan oinarritutako analisia

Behin erantzunak jasota eta aztertuta, subjektuen arteko aniztasuna nabaria dela argi dago. Izan ere, irakaskuntzan 3 hilabetetako esperientzia duen 22 urteko irakasle gazte batetik hasita, hezkuntza munduan 34 urte arte daramatzan 58 urteko profesionala aurkitu dugu. Honek adierazten du, Martínez Ariasek (1995) azaltzen duen identifikazio aldagaiaren ezaugarria bete dela, erreferentziazko biztanleriaren ezaugarri eta berezitasun guztiak ordezkatzuz eta datuei fidagarritasuna emanez.

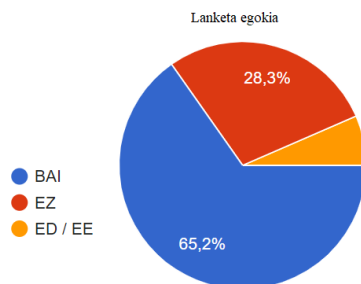
Hezkidetzaren gaia sakontzen hasteko asmoz, lehenik eta behin subjektuei ikasleak hezkidetzan hezten diren uste duten galdetu zaie. 46 pertsonetatik 38k baietz erantzun dute, hau da, ia %83ak. Ordea, baiezko erantzunak behera egin dute ematen den lanketa egokia den eta bere osotasunean lantzen den galdetu zaienean:

%65,2aren ustez hezkidetzaren inguruan ematen den lanketa egokia da baina era berean, %21,7ak besterik uste du oro har bere osotasunean lantzen dela. Honekin batera, osotasunean lantzen dela uste duten 10 pertsona horietatik, 6k esan dute lanketa horretan familiarekin elkarrekintza bat sustatu dela. Beraz, datu hauek ikusita esan dezakegu orokorrean hezkidetzak ez dela bere osotasunean lantzen kasu askotan familien presentzia alde batera uzten delako.

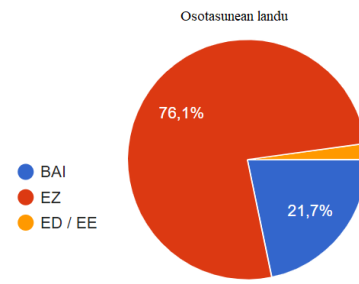
GRAFIKO I



GRAFIKO II



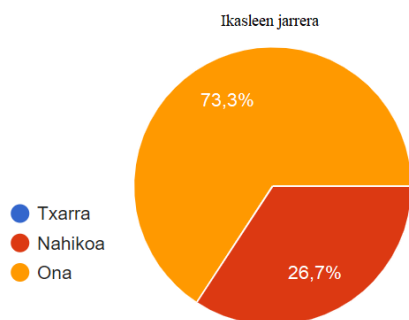
GRAFIKO III



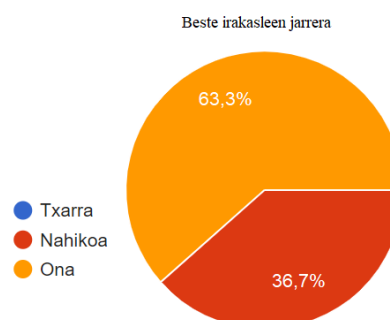
Ondoren, beraietaz duten pertzepzioaren inguruan galdetu zaie eta horretarako, beraien burua hezkidetzaren gaian formatua ikusten duten eta Haur Hezkuntzan aplikatzeko prestatuta ikusten diren galdetzean, ia %70ak ezetz erantzun du. Hala ere, ia %70k ere hezkidetzako materialak ezagutzen ditu eta %70 horri dagozkien 32 irakasletatik, 30ak klasean erabiltzen ditu, materialak ezagutu arren erabiltzen ez dituzten 2 irakasle horien aurrean.

Ikasleek material horrekiko duten jarrerari dagokionez, %73,3ak erantzun du jarrera ona erakusten dutela eta gainerako %26,7ak esan du haurren jarrera nahikoa dela. Beste irakasleen jarreraren kasuan, %63,3ak dio jarrera ona dutela materialarekiko eta %36,7ak nahikoa dela. Aipatzeko da, bai ikasleen eta baita gainerako irakasleen artean ez dela inolako jarrera txarrik adierazi eta hori onuragarria izan daiteke inork ez duelako oztoporik aurrean jartzen.

GRAFIKO IV



GRAFIKO V

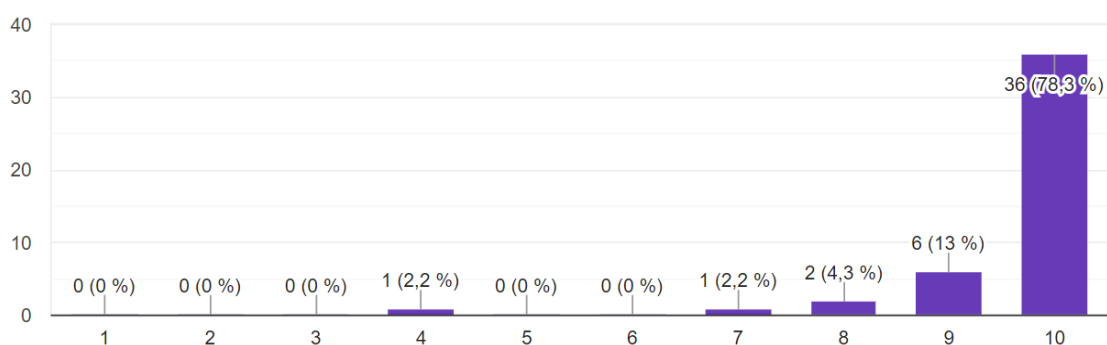


Beste alde batetik, generoaren eraiketari buruz duten ikuspuntua aztertu da. Orokorrean, uste dute ez dutela formakuntza egokia ezta nahikoa jaso honen inguruan; %73,9 ak horrela adierazi baitu. Izan ere, %39,1ak bakarrik jorratu izan du graduan zehar generoaren eraiketaren inguruan zerbait eta %45,7ak prestakuntza, formakuntza edota ikastaroren bat jasotzeko aukera izan du irakasle moduan lanean aritu denetik. Hauen artean, erdiari baino gehiago (%52,2ari) ikastetxeak eskaini die prestakuntza, formakuntza edota ikastaroa; %26,1ak bere kabuz jaso du eta gainerako %21,7ak beste bitartekoren bat erabili izan du formakuntza jasotzeko.

Honetaz gain, datu garrantzitsu eta aipagarria da irakasle guztien artean, generoaren eraiketaren inguruko prestakuntza, formakuntza edo ikastarorik egin nahi izatekotan, ia %60ak badakiela non topatu. Honek esan nahi du formakuntza jaso ez duten eta beraien burua formatua ikusten ez duten irakasle hauen artean, hainbat direla formakuntza jaso dezaketenak.

Subjektu guztiak nahiko ados jarri dira beraien ustez hezkidetzak 1etik 10era zenbateko garrantzia duen adierazteko eskatu zaienean. Ia guztiek uste dute hezkidetzaren ezinbesteko tresna dela irakaskuntzan, batzuetan beste 9.58ko puntuazioa eman baitiote. Espero bezala, irakasle gehienek notarik altuenarekin baloratu dute baina hala ere, aipagarria izan da pertsona batek 4 batekin baloratu izana.

GRAFIKO VI



Azkenik galdetegiari amaiera emateko, maisu maistrei hezkidetzaren definitzeko eskatu zaienean, denetariko erantzunak agertu dira. Alde batetik, asko izan dira genero ikuspuntua kontuan hartu gabe honela definitu dutenak: *“Behar bat.” “Bestearen errespetua.” “Ezinbestekoa.” “Beharrezkoa.” “Askatasuna.” “Denok berdina izatea.” “Lagunak eta beharrezkoa.” “Errespetuzko jarrera izatea besteekin.” “Pertsonaren garapen integrala bultzatzea.”*

Bestalde, sexuen arteko diskriminazio ezak dakarren berdinketako hezkuntzara gerturatu diren beste zenbait definizio interesgarri jaso dira: *“Guztiekiko errespetua izatea, pertsona guztiei aukera berdina eskainiz bere sexua kontuan hartu gabe.” “Genero ikuspuntutik berdintasunean hezea, bai materialetan, jolasetan, taldekatzeetan, ipuinetan...” “Ezagutza feministak hezkuntzari egindako ekarpena.” “Generoari begiratu gabe egiten den hezkuntza.” “Estereotipoetatik haratago, pertsona bakoitzaren banakotasuna kontuan hartuz egiten dena. Sexu eta generoa edozein delarik ere, haurrak, pertsonak, arlo guztietan berdintasunean hezea.” “Pertsona bere banakotasun, berezitasunen arabera, generotik kanpo egiten den hezkuntza.” “Hezkuntzan sexuen berdintasuna.” “Pertsona garena lehenik eta behin, eta gero, genero dikotomia honetan bakoitzaren aukeren arabera errespetua. Horrela irakasten dugu teoria, gero gizartearen hezitzaileak (erlijioa, komunikabideak, familia, rola...) gure gainetik jartzen dira eta eskolako irauli egiten dute.”*

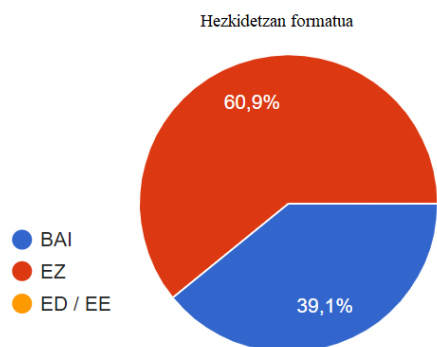
Behin datu guztiak aztertuta, harrigarriena hezkidetzaren garrantzia 1etik 10era 4 batekin adierazi izan duen subjektuaren erantzuna izan dela esan daiteke. Horregatik funtsezkoa iruditu zait subjektu honek eman dituen gainerako erantzunetan arreta jartzea. Aipatzekoa da, irakaskuntzan 14 urte daramatzan 47 urteko maisu edo maistra honek gainerako galdera guztiak negatiboki erantzun izana.

Ez du uste ikasleak hezkidetzan hezten direnik eta era berean, ez dela lanketa egoki bat ematen. Ez du bere burua formatua ikusten hezkidetzaren gaian ezta materialak ezagutzen ere. Generoaren eraiketaren inguruko formakuntzari dagokionez, uste du irakasleek ez dutela formakuntza egokia jaso nahiz eta graduan zehar gaiari buruz zerbait jorratu duen. Erantzun hauek ikusi eta gero, hare harrigarriagoa iruditu zait hezkidetzaren inguruan eman duen definizio. Izan ere, jasotako gainerako definizioekin alderatuz, definizio zuzen eta osatua eman duela esan dezakegu: *“Pertsonak heztea sexu-egoeratik bereizi gabe”*.

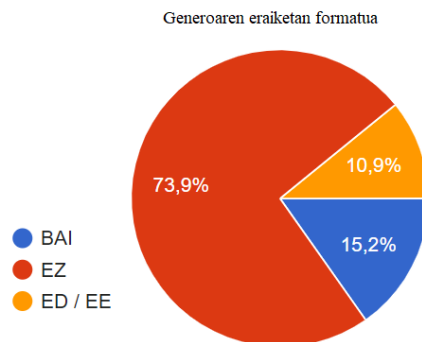
Erantzun honekin informazio garrantzitsua atera daitekeela esan daiteke. Izan ere, irakasle batek hezkidetzari hain garrantzia gutxi eman ez izanak, hezkidetzaren kontzeptua ulertzen ez duela pentsatzera eraman genezake. Ordea, emandako definizio honetan, genero ikuspuntua kontuan hartzeaz gain, sexuen arteko diskriminazioa alde batera uztearen garrantzia ageri da, horregatik inkesta anonimoa izango ez balitz, interesgarria izango zitekeen irakasle horrekin harremanetan jartzea bere erantzuna azaltzeko aukera izan zezan eta ikerketa kualitatiboaren hastapenak ezartzea.

Jarraian agertzen diren hurrengo grafiko hauek beste analisi garrantzitsu bat egitera eraman gaituzte. Bertan ikus daitekeen bezala, irakasleek orokorrean erantzun dute ez dutela beraien burua hezkidetzan ezta generoaren eraiketan formatua ikusten. Hala ere, gai bi hauek konparatuz gero, hezkidetzaren inguruan duten formazioa generoaren eraiketarena baino askoz ere handiagoa dela adierazi dute: ia %40a hezkidetzaren gaian ikusten du bere burua formatuta baina, %15ak besterik ez du bere burua generoaren eraiketaren gaian formatua ikusten.

GRAFIKO VII



GRAFIKO VIII



Oso adierazgarria izan da datu hauekin topo egitea; izan ere Shaffer eta Kippe (2007) diotenaren arabera, emaitza hauek kontraesan bat adierazten dute. Beraien ustez,

ezinezkoa da ikasleak hezkidetzan heztea generoaren eraiketaren konplexutasuna nola ematen den ulertu gabe. Horregatik, hezkidetzan Haur Hezkuntzan funtsezko elementua den heinean, maisu maistrak hezkidetzan formatuak egoteaz gain, generoaren eraiketan ere guztiz formatuak egon beharko lirateke kalitatezko hezkuntza bat eskaini ahal izateko.

5.2. Behaketa parte-hartzailean oinarritutako analisi kualitatiboa

Azaroaren 4tik urtarrilaren 24ra bitartean Lauro Ikastolan Practicum IIIari dagokion burututako praktikaldira begirada atzera botaz, Haur Hezkuntzako irakasleek hezkidetzari zein generoaren eraiketari ikasgelan ematen zieten garrantzia eta ikasleekin nola lantzen zuten gogora ekarriko dut eta hau aztertu. Hori dela eta, analisi hau kualitatiboa izango da eta behaketa parte-hartzailean oinarrituko da.

Lauro Ikastola Bizkaiko Loiu herriko Lauroeta auzoan kokatuta dagoen itunpeko ikastola pribatua da, oso prestigiotsua dena, alegia. Herri txikia den arren, aipatzekoa da Bizkaiko inguru guztietako ia 2.000 ikasle eskolatzen dituela Unibertsitate aurreko lau etapak kontuan hartuta. Hala ere, Haur Hezkuntzako bigarren zikloan zentratuko gara, 3-6 urte bitartean hain zuzen ere. Etapa honetan, bost gela daude lerro bakoitzeko, gela bakoitzean gutxi gora behera 25 ikasle daudelarik.

Erabiltzen zuten materialari dagokionez, ikastolan bertan sorturiko *Amalur* proiektua eramaten zuten aurrera. Helburu eta eduki desberdinak lantzen zituzten proiektu txikien bitartez eta horretarako abestiak, olerkiak eta fitxak sortuak zituzten plastika, matematika, hizkuntza eta beste arlo batzuk jorratzeko. Hiru asterik behin proiektuaren gaia aldatzen zen eta lerro bakoitzeko irakasleek gai horren inguruan landuko zutena adosten zuten. Landu beharrekoa gela guztietan berdina izan behar zen arren, irakasle bakoitzaren esku gelditzen zen zeharka zein gaiei eman garrantzia.

Gorputzaren gaia lantzea iritzi zen momentuan, 4 urteko geletan gehien bat gorputz atalak landu ziren, bihotza, birrikak eta burmuina bezalako organoekin batera. 5 urteko geletan ordea, hezurdura lantzen hasi ziren, gorputz-adarretako hezur garrantzitsu batzuen izena ikasiz. Aipagarriena 3 urteko irakasleek hurrekin landu zutena izan zen. Izan ere, irakasle bakoitzak bere ikasleei azaldu ziotena ez dakigun arren, pasabidean horma-irudi bat jarri zuten. Honetan, bi gorputz agertzen ziren biluzik, bata aluarekin eta

bestea zakilarekin. Alua zuen gorputzaren goikaldean “neska” eta zakilarenean “mutila” idatzita zegoelarik, sexu identitatea binarismoari mugatuz.

Honetaz gain, egonaldian zehar 4 urteko E gelako irakasleak (nire praktiketako tutorea izan zena, alegia) gaiarekiko izan zuen jarrera aztertuko da baita ere. Hasieratik argi ikusi zen ez zuela sexuaren araberrako inolako bereizketarik egiten espazioarekiko ezta materialarekiko. Esan daiteke, 23 urteko irakasle honek, ikasleak hezkidetzan hezten saiatzen zela. Hizkuntza inklusibo baten erabilera sustatzen zuen eta ikasle guztiei maila bereko adjektiboekin zuzentzen zen; hau da, neskengana zuzentzerakoan ez zen itxura fisikoan (edertasunean adibidez) oinarritzen eta mutilengana zuzentzerakoan gaitasun fisikoetan (indartsua adibidez) ezta ere.

Hala ere, etengabe binarismoan erortzen zela konturatu izan naiz generoaren eraiketaren gaiaren inguruan zerbait lantzen hasi naizenean. Izan ere, pertsona baten irudiren bat ikustean, haurren batek neska zela esaten zuenean berak, mutila ere izan zitekeela adierazten zuen, eta alderantziz; neska edo mutila izatetik aparte aukera gehiago daudela azaldu gabe.

Ildo beretik, gela honetako haurrek gaiaren inguruan erakusten zuten jarrerari dagokionez, esan beharra dago bereziki ikasle batek behin eta berriz gizarteko genero rol eta estereotipoetan oinarrituriko hainbat komentario egiten zituela: “neskek bakarrik eraman dezakete gona edo soinekoa”, “mutilek ezin dute koroa jarri, bueno, urdina bada bai”. Gehienbat, janzkerari eta koloreei erreferentzia egiten zieten komentarioak ziren nagusi.

Honen aurrean irakasleak bere desadostasuna adierazten zuen etengabe esku hartuz. Orokorrean, ez zuen diskurtso bat eraikitzen, baizik eta eztabaida bat sortzen zuen ikasle guztien artean berak galderak egiten zituelarik. Ikasleek ematen zituzten erantzunak kontuan hartuz eta hauetaz baliatuz, beste galdera batzuk edo adibideak proposatzen zituen: “Kolore arrosa neskena bada eta urdina mutilena, ondo iruditzen zaizue neskek gelan dauden jostailu arrosak bakarrik erabiltzea eta mutilek urdinak?” Honek bidea zabaltzen zuen haurrek beraien kabuz ondorio batera heltzera, betiere irakaslea gidari izanik eta ateratako ondorioa gizarteko genero rol eta estereotipoekin bat etortzen ez zelarik.

6. ONDORIOAK

Ikerketa honen bidez, batik bat, Haur Hezkuntzako irakasleek ikasleak hezkidetzan nola hezten dituzten, eta era beran, gaian formatuak dauden edo ez aztertu nahi izan da. Horretarako, hezkidetzaren eta generoaren eraiketaren inguruko faktore desberdinak aztertu dira aurrera eramandako analisisien bitartez. Izan ere, burututako lehenengo analisiak, inkesta ikerketan oinarritutakoa alegia, xede orokorrera heltzeko bidea zabaldu du eta ikerketa etnografikoari esker lanaren hasieran proposatutako helburuak bete direla esan daiteke.

Inkesta ikerketan oinarritutako analisisietatik lortutako emaitzak aztertuta, nahiko argi geratu da orokorrean irakasleak ez daudela hezkidetzaren gaian formatuta, eta are gutxiago generoaren eraiketarenean. Practicumaren esperientzian oinarritutako analisi kualitatiboaren bidez, irakasle hauek gaiarekiko hartzen zuten jarrera aztertu ondoren, baieztatu da oraindik ere formakuntza gehiago behar dutela gaiaren inguruan.

Izan ere, era inkontziente batean bada ere, binarismo sexuala lantzen duten praktika ezberdinak eramaten dituzte aurrera; curriculum ezkutua eraginez, tradizioaren pisuaz... Praktika hauek aurrera eramanez, irakasleek gaiarekiko duten prestakuntza gabezia agerian geratzen da eta informazio falta honek ikasleen artean ondorio larriak ekarri ditzake etorkizunean zein egunerokotasunean.

Haurrek heziketa desegokia eta errealtatearekin bat ez datorren informazioa jasoz gero, bi aukera (neska edo mutila) besterik ez daudela pentsatzen jarraituko dute. Hori gutxi balitz, alua neskekin erlazioatuko dute eta era berean, zakila mutilekin. Hortaz, ez dagokion gorputz batean jaio daitekeen ume batek heziketa hori jasotzearen ondorioz, oztupoak besterik ez ditu aurkituko bidetik. Lehenik eta behin, ez delako bere gorputzarekin ezta identitatearekin eroso sentituko, eta bestetik ezjakintasun horren aurrean ez duelako ulertuko zer gertatzen zaion.

Honetaz gain, guzti honek egoera ahulean dauden edozein kolektiboren integrazioa zaildu dezake bai ikasgela barruan eta baita gizarte eremuan ere. Argi dago diskriminazio sexista bizitzako esparru guztietan aurkitu dezakegula eta idealena gizarteko eremu guztietan hezkidetzan oinarritutako heziketa bat aurrera eramatea izango litzatekeela. Baina kasu honetan, gure arloa hartuko dugu aintzat eta hortaz, eskola komunitatean zentratuko gara, Haur Hezkuntzan hain zuzen ere.

Aurrera eramandako analisi kualitatiboari esker, beste helburu espezifikoko bati eman diogu erantzuna. Argi ikusi da etapa honetako haur batzuek, 4 urte besterik ez izanda, gizartean nabarmenak diren genero rol eta estereotipo asko barneratuta dituztela jada. Hauen aurrean, ikastetxeek balantza hori apur bat orekatzen hasteko aukera dute, alde batetik haurrak txikitatik bi sexuen arteko berdintasunaren garrantziaz jabetu daitezten eta bestetik, ikasgelak sexismorik gabeko guneak bilakatu daitezten.

Irakasleek, familiekin batera, haurren sozializatorako lehen agente aktiboak izateaz gain, hauen erreferentziazko pertsona garrantzitsuak ere badira lehen etapa hauetan batez ere. Hau horrela izanda, irakasle bakoitzak banakako hausnarketa bat egitea lagungarria izango litzateke berdintasunean oinarritutako hezkuntza bat eskaini ahal izateko; askotan ez direlako ohartzen nahi gabe jarraibide sexistak transmititzen ari direla.

Bi analisiak alderatuz gero, aipagarria iruditu zait baita ere, inkestaren bidez irakasle guztiek oso argi izan dutela haurrak hezkidetzan heztea ezinbestekoa dela eta gaiari izugarritzko garrantzia ematen dietela adierazi dute. Ordea, esan beharra dago, behaketa parte-hartzailean oinarrituko analisi kualitatiboaren bidez, irakasleek hasiera batean esandakoa ez dela bat etorri errealitatean ikusi denarekin.

Izan ere, burututako azken analisi honek iraun duen denbora guztian zehar (10 aste, hain zuzen ere), gaia lantzeari ez diete denbora tarte bat bera ere eskaini. Gorputzaren gaia aprobetxatuz, aukera egokia izan zitekeen hezkidetzaren gaiaren inguruko alderdi batzuk landu ahal izateko eta batez ere, etengabe erortzen garen binarismo horrekin apurtzeko. Hala ere, garrantzitsua da aipatzea genero eta parekidetasunen alderdia, irakasleek uneoro presente izan beharko luketen gaia dela eta ez soilik momentu konkretu batzuetan bakarrik lantzen saiatu.

Horretarako, eta aurretik esandako guztia borobiltzeko asmoz, esan beharra dago beharrezkoa dela maisu maistrek eta eskola komunitateak osatzen duten profesional guztiek hezkidetzaren eta generoaren eraiketaren gaien inguruan formakuntza egokia jasotzea. Formakuntzarik gabe ezinezkoa baita berdintasunean oinarritutako kalitatezko hezkuntza bat eskaini ahal izatea; eta behin hezkuntza sistematik hasita, familia eta gizarteko eremu desberdinetan gaiaren beharrezkotasuna indartzea ahal den neurrian. Era honetan bakarrik lortu daitekeelako tolerantzian, errespetuan, justizian eta berdintasunean oinarritutako ikasle eta pertsonak heztea.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. In Castillo, I. eta Retolaza, I. *Genero ariketak. Feminismoaren subjektuak*. Donostia: EDO!
- Arnau, J. (1995). *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 7-36.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi y la presa de decisions*. Bartzelona: EDIUOC.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (1ª.ed.). Madril: La Muralla.
- Bordieu, P. eta Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción. Elementos de una teoría de enseñanza*. Bartzelona: Laia.
- Bronfman, A. eta Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Bartzelona: Paidós.
- Buendía, L. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madril: McGrawHill.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Colás, P. (1998). La investigación en la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, 15, (2),119-142.
- Colás-Bravo, P. eta Jiménez-Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de educación*. 340, 415-444.
- Cohén, L. Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación educativa* (2- ed.) Madril: La Muralla.
- Cook, R. eta Cusack, S. (2009). *Estereotipos de género. Perspectivas Legales Transnacionales*. University of Pennsylvania Press: Profamilia.

- De Lauretis, T. (2015). Género y teoría queer*. *Mora*, 21, 107-118. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini: Buenos Aires.
- Denzin, N. K. (1990). Interpretative biography. *Qualitative Research methods*. Vol 1. London: Sage Publications.
- Denzin, N. eta Lincoln, Y. (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: Sage Publications.
- DePalma, R. eta Atkinson, E. (2009). Putting queer into practice: problems and possibilities. En Renée DePalma and Elizabeth Atkinson (ed.), *Interrogating heteronormativity in primary schools: the work of the no outsiders Project*. Stokeon-Trent, UK: Trentham.
- Emakunde (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades*. Instituto Vasco de la mujer. Vitoria-Gasteiz.
- Eribon, D. (2001) *.Reflexiones sobre la cuestión gay*. Bartzelona: Anagrama.
- Espinar, E. (2009). Infancia y socialización. Estereotipos de género. *Padres y maestros*, 326, 17-21. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz: Universidad de Alicante.
- FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Being Trans in the European Union*. Viena: European Union Agency for Fundamental Rights. Helbide honetatik berreskuratua: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-being-trans-eu-comparative_en.pdf
- Fox, D. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Iruña: EUNSA.
- Gallardo, F. eta Escolano, V. (2009). Informe Diversidad Afectivo-Sexual en la Formación de Docentes: Evaluación de Contenidos LGTB en la Facultad de C.C.E.E. de Málaga. Malaga: CEDMA.
- García Hernández, L. (2011). *Conflicto sexo-género: el concepto de alteridad en la minoría gitana*. Salamankako Unibertsitatea.
- Gorrotxategi, M. eta Alvarez-Uria, A. (2017). Genero desadostasuna Haur Hezkuntzan. Irakasleon erronka berria. *Tantak*, 29(1), 95-122. Doi:10.1387/tantak.17867.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Bartzelona: Egales.

- Instituto de la mujer (2012). *Materiales del curso Sensibilización en Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*. Escuela Virtual de Igualdad, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Kopleson, K. (2002). *Dis/integrating the gay/queer binary: "reconstructed identity politics" for a performative pedagogy*. *College English*, Illinois, 65, (1), 17-34.
- Lamas, M. (2000). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Laplanche, J. (1992). "Masochisme et théorie de la séduction généralisée", en *La révolution copernicienne inachevée: travaux 1967-1992*, Paris, Aubier.
- López, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. *Infancia y Aprendizaje* 26, 65-75.
- Louro, G. L. (2012.) *Os estudos queer e a educação no Brasil: articulações, tensões, resistências*. Contemporânea, São Carlos.
- Luhmann, S. (1998). *Queering/querying pedagogy? Or, pedagogy is a pretty queer thing*. In: *PINAR, William F. Queer theory in education*. (pp. 120-132). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Marañón, I. (2018). *Educación en el feminismo*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Martínez Arias, R. (1995). El método de encuestas por muestreo: conceptos básicos. En T. Anguera et al. (Eds.) *Métodos de Investigación en Psicología* (pp.387-431). Madrid: Síntesis.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mateo, J. (1997). *La investigación "ex-post-facto"*. Barcelona: UOC.
- Money, J. eta Ehrhardct, A. (1972). *Man and woman, boy and girl*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Moreno Llaneza, M. A. (2013). *Queremos coeducar*. CPR Avilés-Occidente.
- Pichardo Galán, J. I. et al. (2015). *Abrazar la Diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Espainiako Gobernua.

- Rodríguez, G., Gil, J., eta García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rofes, E. (2005). *La transgresión y el cuerpo ubicado: el género, el sexo y los profesores varones gays*. (pp. 141-157). Barcelona: Graó.
- Salomone, R. (2007). Igualdad y diferencia. La cuestión de la equidad de género en la educación. *Revista española de Pedagogía*, 238, 433-446.
- Sánchez Valle, I. (1994). Desarrollo de métodos cualitativos de investigación en pedagogía: el método biográfico. En E. López-Barajas y J. M. Montoya Saenz (Eds.). *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas* (pp. 119-143). Madrid: UNED.
- Sánchez, T. (2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual. *Revista Interamericana de Psicología*, 43, (2), 250-259.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigaciónn cualitativa en Educaáón. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Shaffer, D. R. eta Kipp, K. (2007). Diferencias sexuales y adquisicion de los papeles de género. En D. R., Shaffer eta K. Kipp (Eds.), *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (pp. 509-5045). Madrid: Thomsom.
- Subirats, M. (2017). *Coeducacion, apuesta por la libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Talburt, S. (2005). *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Tójar, J. C. (2004). *Métodos de investigación cualitativa en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Torres, G. eta Arjona, M. C. (2007). *Coeducación*. Temas transversales del curriculum, 2 Educación Ambiental, Coeducación, Ed del Consumidor y el Usuario.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Trujillo, G. (2011). *Del sujeto político la mujer a la agencia de las (otras) mujeres: el impacto de la crítica queer en el feminismo del estado español*. Política y Sociedad, Madrid.

- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Tubert, S. eta Fraisse, G. (2003). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Valentziako Unibertsitatea.
- Vallés, M. (1997). *Técnicas de investigación social. Reflexión metodalógica y práctica profesional*. Madril: Síntesis.
- Vizcarra, M.T., Nuño, T., Aristizabal, P., Lasarte, G., eta Alvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria- Gasteiz. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 297-318.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Weeks, J. (1992). *El malestar de la sexualidad*. Madril: Talasa.
- Youdell, D. (2007). Queer classrooms? The possibilities for post-structural pedagogies in primary classrooms or lessons in praxis: things I need to remember about power/knowledge, subjectivity and politics. Paper present at the annual meeting of the British Educational Research Association, Institute of Education, University of London 5-8 September.
- Youdell, D. (2009). Lessons in praxis: thinking about knowledge, subjectivity and politics in Education. En Renée DePalma and Elizabeth Atkinson (ed.), *Interrogating heteronormativity in primary schools: the work of the no outsiders Project*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham.