

Haur Hezkuntzan genero- ikuspuntutik egiten den lanketa

Irati León Hernández, Judit Martínez Abajo, Rakel Gamito Gomez,
Maria Teresa Vizcarra Morales

Euskal Herriko Unibertsitateko irakasleak (UPV/EHU)

Egun, genero- eta sexualitate-politikek ez dute genero-indarkeria errotik lantzen, garaiotan gorakada handia izan duen arren. Horregatik hezkuntza-sisteman hezkidetzaren inguruko hausnarketa beharrezkoa da, oroz gain 0-6 etapan, alegia, genero-eraikuntzaren hastapenetan. Ikerketa honek haurtzaroan sakontzeko grina du, hezkuntza-sisteman generoaren auziari dagokionez egiten den lanketa aztertzea xede nagusi duela. Kasu-azterketa bat da honako ikerketa hau, bost adituri buruturiko elkarrizketa bidez hezkidetzaren inguruan egiten den lanketa erregistratuz, gaiaren panoramika bat lortu nahi da. Honenbestez, alde batetik hezkidetzaren nondik norakoak, eta bestetik, horiek zehazki Haur Hezkuntzan nola gorpuzten diren aztertuko da. Ikerketa honen bidez, Haur Hezkuntzako errealitatean, generoaren lanketa oso azalekoa dela ondorioztatu da, sakonekoak eta eraldatzaileak diren praktikak alboratuz. Berdintasunaren aldeko estrategia abiarazten du, aniztasuna bigarren maila batean kokatuz. Lan honek agerian utzi du oraindik hainbat erronka daudela genero-perspektiba txertatzen duen hezkuntza-eredu bat bermatzeko eta berdintasuna lortzeko bide luzea geratzen dela aurretik.

GAKO-HITZAK: Hezkidetzaren · Haur Hezkuntza · Generoaren trataera · Feminismoa.

The work that is done in children's education from a gender perspective

The current politics regarding gender and sexuality do not intervene on gender violence from its roots, even if it has had a high increase lately. That is why a reflexion about the co-education model is needed in the education system, specially in the 0-6 stage, when the gender is starting to be built. This paper aims to deepen into the childhood, having as a main goal to study the work that is being done in the education system regarding the gender problematic. It consists on a case study which, by creating synergies from the interviews realized to five experts and by registering the work that is being done in the field of co-education, intends to achieve an overview of the topic. This way, we study the nondik norakoak (hau ez dakit ezta gazteleraz esaten ere!) of co-education on the one hand, and the exact way they manifest in haur hezkuntza on the other hand. As a conclusion, we observe that the work done on gender is very superficial in haur hezkuntza, setting aside deep and transforming practices. Instead of that, a strategy towards equality is carried out, leaving diversity on a second level. This work makes clear that there are numerous challenges yet in order to guarantee an education system with a gender perspective.

KEY WORDS: Co-education · Pre-school education · Gender treatment · Feminism.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>

Jasotze data: 2019-04-03

Onartze data: 2019-06-26

1. Sarrera

1.1. Genero-trataeraren auzia egungo jendaratean

Jakina denez, egungo genero- eta sexualitate-politikek askotariko moduak dituzte emakumeen eta gorputz ez-hegemonikoek pairatzen duten zapalkuntzan esku hartzeko (Solá, 2011). Bien bitartean, gaur egun indarrean dagoen sistema neoliberalistak lehiakortasuna eta indarkeria sustatzen darrai, genero-indarkeria bezala jendarteratzen (Sánchez eta Iglesias, 2017).

Horren aurrean, ezinbestekotzat jotzen da hezkuntza-arlotik hausnarketa bat egitea, hezkidetzaila izango den hezkuntza-sistemaren erronkan murgilduz, neoliberalismoaren antipodetan. Horretarako ikerketa beharrezkoa da (Sánchez eta Iglesias, 2017): patriarkatuaren egitura sozialaren inguruko sentsibilizazioa sortzeko teoria feministetan oinarritua zehaztasun zientifiko bat beharrezkoa baita (Martinez eta Ramirez, 2017). Teoria, ikerlan nahiz mugimendu feministak generoa eraikuntza sozial bat dela mahaigaineratzen ahalegindu dira maiz, eta sexu-genero sistema bezalako kontzeptuak ahalbidetu.

Sexu-genero sistema ulertzeko behar-beharrezkotzat jotzen dira sexu, genero eta genero-identitatearen definizioak zehaztea. *Sexuak* desberdintasun biologiko eta fisikoei egiten die erreferentzia, eta generoak, berriz, horien gain eraiki den itxaropen eta jarrerren multzoari. Hau da, sexuak pertsonak emakume eta gizon bezala sailkatzen ditu, ezaugarri biologikoetan oinarrituta. Generoa, berriz, sailkapen horren gainean sortu den eraikuntza soziala da (Colás, 2007). Hala ere, sexuaren kontzeptuari dagokionez, Butlerek (1990) kolokan jartzen du haren izaera natural eta biologikoa. Hau da, generoa ez ezik, sexua ere eraikuntza soziala dela dio.

Genero kontzeptua Beauvoirrek (1949) jarri zuen auzitan, haren aburuz emakumea ez baitzen jaiotzen, sortu baizik. Ideia horren bidez zera aldarrikatzen da: emakumeen ezaugarriak ez direla genetikoak, hezkuntza eta sozializazioaren fruitu baizik, hots, emakumea produktu kultural bat dela. *Identitateari* erreferentzia egitean norberaren eraikuntza pertsonal eta sozialaz ari gara. Genero hitza txertatzen badiogu (genero-identitatea), kulturalki transmititutako itxaropen, norma, arau, rol, balio, sinesmen eta jarrerek norberaren eraikuntzan izan duten eraginaz ari gara, bakoitzari esleitu zaion generoaren arabera (Colás, 2007). Finean, sexuari eransten zaion adiera soziokulturalak genero-identitate zehatzak pairatzen ditu (Millet, 1969). Jaiotzean esleitu dioten generoarekin bat egiten ez duen pertsona *trans* terminoaren bidez izendatzen da (Platero, 2014).

Mendebaldeko pentsamoldea errealitatea aztertzeko kategoria *dikotomikoan edo binarismoan* oinarritzen da (Alvarez-Uria, 2013). Binarismo horrek, izenak dioen bezala, bi genero ezartzen ditu: eskusiboak eta baztertzailak, osagarriak eta haien artean hierarkiakoak, maskulinoa femeninoa baino balioetsiago izanik (Platero, 2014; Segato, 2016). Hori horrela, genero-binarismoak emakumeei genero femeninoa eta gizonezkoei maskulinoa esleitzea dakar, aukera hori nahitaezkoa bilakatu eta bestelakoak ukatuz edo normatik alboratuz, araututakotik at. Kontzeptu horiek

genero-agindu kultural bihurtzen dira eta inguratzen gaituen mundua egituratzen dute (Alvarez-Uria, 2013). Mohanty (2008) genero-dikotomiaren eraikuntza normatiboari beste hainbat dimentsiotako intersekzioak emendatzen zaizkiola mahaigaineratu du, hala nola arraza, kultura, klase soziala, leku geografikoa, aukera/identitate sexuala eta gorputza, beste batzuen artean.

Genero-indarkeria ere ildo beretik ulertu behar da. Indarkeria balio maskulinoetatik femeninoekiko sortzen den botere-harremana da, hala, mendekotasun- eta asimetria-harremanen bidez, desberdintasunak bermatzen dituena. Genero-indarkeriak indarkeria sistematiko eta estruktural bati erantzuten dio, hots, jendarte eta kultura zehatz baten baitan eraikia dagoena (Solá, 2011). Albertinek (2017) buruturiko ikerketan, ideia hori jasotzen du, batetik, beharrezkoa jotzen du indarkeria estrukturala denaren aitortza, eta bestetik, sexu/genero binarismoak ere beste indarkeria batzuk sustatzen dituela, hala nola homofobia nahiz lesbofobia. Bestalde, indarkeriak hainbat dimentsio dituela azpimarratzen du, interseksionalitatearen ideiarekin jarraituz, indarkeria transistemikoetara jaurtiz. Sexu-generoa, etnia, arraza, klasea, adina eta aniztasun funtzionala dira dimentsio horietako batzuk, eta horregatik, genero-indarkeriak trataera partzial eta kokatu bat behar du, kasuan kasu (Albertin, 2017). Bestalde, Vasalloren (2018) aburuz, sexu-genero sistema bezala izendatzen duguna, sexu-genero sistema monogamo bezala izendatu beharko genuke, sistema monogamoa baita eraikuntza horren oinarrian eta gidaritza-lanetan diharduena.

Arisó eta Meridaren (2010) kritikaren arabera, gaur egun, politika publikoek ez dute genero-indarkeriaren gaia errotik lantzen, ez baitute generoaren esentzialismoa kolokan jartzen. Haien ustez, generoa bera kontrol sozial bat da, botere-gailu bat, eta modu zurrun, bortitz eta hierarkizatu batean inposatzen da, pertsonak ezarrita dauden arau sozialetara egokitu daitezen; hau da, genero-dikotomian sar daitezten. Kategoria hauek, jendarteak naturalizat hartuta, indarkeria birproduzitzeko tresna hutsa baino ez dira.

Sozializazioa gure jendartean onartuak dauden pentsamendu eta jarrera-ereduak ikasteko bidea da (Arenas, 2006; Martinez eta Ramirez, 2017; Subirats, 2016). Haurrak neska edo mutil bezala sozializatzen dira eta horren arabera hainbat itxaropen proiektatzen dira haiengan, genero-dikotomiaren funtziopean. Kanpo-genitalen arabera den bizitza sexuatu bat sortzen du haurraren inguruak eta horrenbestez bere garapena baldintzatua egongo da (Platero, 2014). Bourdieuren (2000) arabera, sexu-desberdintasun honek emakumeei eta gizonei rol zehatzak esleitu eta bizitzeko modu zurrunak nahiz gizartearen eta munduaren beraren ikusmoldeak ezartzen dizkie.

Jendarte eta garai guztietan badaude pertsona batzuk emakumezkoetat edo gizonezkoetat propioak diren jarrera eta itxura betetzen ez dutenak, esleitu zaien generoarekin bat ez datozela agerian utziz. Beste hainbat ez datoz bat aukeran dituzten bi kategoriekin. Arau sozialen haustura horiek haurtzarotik ager daitezke (Platero, 2014:79). Izaki talde horri *trans* terminoa esleitu zaio, horiek dira Mendebaldeko binarismoak eraikitako gorpuztasun-, desira-, identitate- eta genero-adierazpenetan arrakalak sortzen dituzten pertsonak, sistema transgreditzen

dutenak (Alvarez-Uria, 2013). Butlerren (2002) arabera, gorputz *transek* genero-indarkeria gehiago jasaten dute, generoa eraikuntza dikotomikoa dela agerian uzteak indarkeria baitakar berekin.

Queer teoria dugu identitateen aniztasun honen bidean lan egiten duen korrante feminista. *Queer* hitzaren jatorrizko esanahia ‘arraroa’ da (Alvarez-Uria, 2013). Solák (2011) adierazten du identitate-aniztasunak bilatzen duen espazioa dela *Queer* teoria. Teoria horrek indarkeria-adiera berriak mahaigaineratu eta jendarteari kritika sistematiko bat egiten dio. 1980ko hamarkadan emakume-arrazalazazioa eta lesbianen kritikarekin batera, garaiko feminismoaren diskurtso disidenteetan kokatzen da *Queer* kontzeptua. Feminismoaren subjektu-aniztasuna aldarrikatuz, feminista, lesbiana eta transek mementoko mugimendu *gay* instituzionalizatu eta androzentrikoari kritika egin zioten, identitateen irakurketa postestrukturalista eginez.

1.2. Eskola: sistemaren sostengu edo aldaketarako giltzarri

Mendebaldeko jendarteak dituen instituzioak baliatzen ditu ezarrita dauden arau sozialek indarrean jarraitzeko. Presioaren bidez pertsonak arau sozialetara egokitzeko prestatzen ditu, hainbat jarrera sarituz eta beste hainbat zigortuz (Platero, 2014). Eskola dugu instituzio horietako bat, arestian aipatutako molde sozial eta kulturalak erreproduzitu eta produzitu egiten dituen (Castillo eta Gamboa, 2013; García, 2017; Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016; Tomé, 2008). Ikastetxea dugu haurtzaro eta gaztaroan agente nagusi heziketa-prozesuei dagokienez, bertan ikasten baitira ezagutza, jarrera, balio eta arau sozialak (Alfonso eta Aguado, 1992; Miyares 2006). Salinas eta Leonaren (2016) arabera, haurtzaroko hastapenetatik desberdintasunean oinarritzen diren sozializazio-ereduak bermatzen ditu eskolak, eta diskurtso eta praktiken bitartez hainbat subjektu eta identitate eraikitzen ditu.

Bestalde, ukaezina da gaur egungo jendarte neoliberealean hezkuntzak pisu handia duela behar ekonomikoei dagokienez, hau da, hezkuntza tresna indartsua da jendartea lan zehatzetan bideratu, trebatu eta antolatzeko, bai mekanikoki baita teknikoki ere, kapitalaren interesei erantzuten (Sanchez-Bello, 2006). Hau da, eskolak kapitalismoaren beharrei erantzuten die eta patriarkatuarekin aliatuz sistema errotzeko ezinbesteko tresna bilakatzen da. Kultura androzentrikoa curriculum ageriko eta ezkutukoaren bidez igortzen da eta emakumeak esparru publikoetatik alderatzen ditu, emeki-emeki (Subirats, 2016). Genero-ikasketek agerian utzi dute eskolak genero-sistemari dagozkion jarrera, itxaropen eta aukerak erreproduzitzen dituela, hots, eskolak patriarkatuaren bidez sozializatzen ditu haurrak (Graña, 2008, Martínez eta Ramírez, 2017). Hezkuntza-sistemak, beraz, emakume eta gizonen hierarkiazioa sostengatzen du, gizonena izanik boterean dagoen taldea. Ideologia hegemonikoa ezartzeko bide bilakatu dute hezkuntza, haien interesei begira (Castillo eta Gamboa, 2013).

Tomek (2008) aipatzen du *hezkuntza-sistema* oraindik ez dela konprometitu funtsezko paper bat jokatzen genero-berdintasunaren mesedetan. Castillo eta Gamboaren (2013) hitzetan, gaur egungo hezkuntzak desberdintasuna normalizatu egin du eta, bien bitartean, berdintasunaren diskurtsoa lortutako helburu bezala hedatu da, jendartea tranpa horretan jausiz eta beste hainbat premiazko erregu

isilaraziz (García, 2017). Horrenbestez, beharrezkoa eta premiazkoa da lan kritiko bat egitea, eta hitzetatik eta isiluneetatik diskurtsoak deserakitzea. Aldaketa hori Haur Hezkuntzako lehen zikloetan egiten hasi behar da, bestela berandu izan daiteke (Trujillo, 2015).

Eskolak, beraz, botere-harreman horiek aldatzeko espazioa izan behar du, horretarako sozializazio parekide bat beharrezkotzat joz. Horregatik, eskola eredu mistoa (neska eta mutilak batera egotea) izan ordez, eredu *hezkidetzailea* izan beharko luke, genero-indarkeria saihestekoa (Morian, 2017). Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultur Sailak plazaratutako *Hezkuntza-sisteman hezkidetza eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko Gida Planean* (2013), gaur egungo eskolari dagokionez, honelako iritzia jasotzen da:

Sailaren iritiz, emakumeen eta gizonen berdintasuna sustatzeko eta genero indarkeriari aurrea hartzeko, ezinbestekoa da egungo eskola mistoa hezkidetzan oinarritutako eskola bihurtzea. Eskola horren erreferentzia pertsonak izango dira eta haien identitateen garapena; zuzenagoa izango da denontzat, genero, hezkuntza eta gizarte desberdintasunik gabeko eskola bat (Eusko Jaurlaritz, 2013: 10).

Sailak hezkidetza hezkuntza-ikuspegi moduan ulertzen du, horren helburua genero-desberdintasunak etengabe desagertzea baita, bai eskola-egitura formalean baita dimentsio handiago batean ere; hezkuntzaren ideologian eta jardunean (Eusko Jaurlaritz, 2013). Eskola hezkidetzaile batean hezteko, haurrek ezagutzak, gaitasunak, balio eta jarrera askotarikoak eskuratu behar dituzte, haien garapena baldintzatuko duten rol eta normen eragina ekiditeko tresnak eskuratuz. Horrenbestez, hezkidetzaren xedeak eskola osoa egituratzeko premisa du. Lehen mailan, hezkuntza/eskola sistemaren antolakuntza eta ikasgeletako metodologietan, bigarren mailan, berriz, jokatzeko era eta irakaslearen adieretan, eta, azkenik, familietan, komunikabideetan eta argitaletxeetan (Miyares, 2006). Euskal Autonomia Erkidegoan Haur Hezkuntzako curriculum-dekretuak genero eta hezkidetzari dagokionez honako hau jasotzen du xedapen orokorretan:

Adin horietan ekiten zaio sexu eta generoko nortasuna eraikitzeari, eta biak bereizi ezean, gizarteak egindako hautuak barneratzen dira, gizon edo emakume izatearen ondorio ezinbestekoa direlakoan. Horrenbestez, premiazkoa da haurra hartuko duen eskolak, esku-hartze hezitzailearen plangintza egitean, sexualitatea bizitzeko aukera ematea eta bizipen horren haria nork bere burua deskubritzea, jakin-mina, topaketa eta gozamina izatea (Heziberri, 2016: 28-29).

Haur Hezkuntza lehen etapa izanik, dekretuak berebiziko garrantzia ematen dio ekitate eta justizia sozialean abiatuko den planteamenduari: inolako diskriminaziorik gabe, ez ezaugarri pertsonalengatik, ez nortasun kulturalarengatik, ez genero-nortasunagatik, ez sexu-joera ez nortasunarengatik. Bestalde, komunitateko kide guztiek zeresana dutela azpimarratzen du. Hezkidetza dela-eta, curriculum-dekretuak zera ulertzen du: «Hezkuntza inklusiboak aniztasunaren adierazpen guztiak hartzen ditu aintzat: hizkuntza, kultura, gaitasunak, sexu-orientazioa, generoa eta baliabide sozioekonomikoak» (237/2015D: 5). Beraz, «hezkidetza, aniztasun afektibo-sexuala, eta hezkuntza-babes bereziak behar dituzten kolektiboentzako arreta egokia sustatzeko hezkuntza inklusiboa garatzea da» (237/2015D: 15).

Honi dagokionez, komunitateko kideen aldeko apustua egiten du dekretu horrek: «Hezkuntza-eskumenak dituen sailak koordinatuko du, alde batetik, prestakuntza-eskaera guztien plangintza, eta bestetik, Administrazioaren beraren eta bestelako hezkuntza-eragileen prestakuntza-eskaintza, batik bat irakasleei eta familiei zuzendutako hezkidetzari buruzkoa» (237/2015D: 16).

Gorrotxategik eta Alvarez-Uriak garaturiko ikerketan ondorioztatzen dute helduek ikuspegi binarista izanik, haurrek ikuspegi hori ez erreproduzitzea oso zaila dela. Horregatik, formakuntza behar-beharrezkotzat jotzen dute eta, era berean, ikastetxeen inplikazioa:

... ikastetxeetan gaierekiko zein inplikazio maila nabaritu zuten galdetu zitzairen irakasleei eta guztiek inplikazio urria aipatu zuten. Nahiz eta inplikazio falta azpimarratu, ikastetxe konkretu honen kasuan Haur Hezkuntzako irakasle guztiek gaiaren garrantzia eta formazioaren beharra adierazi zuten (Gorrotxategi eta Alvarez-Uria, 2017: 14).

Hezkidetzaren xedea gaur egun, genero-sistema aldatzea da, generoen erradikalizazio bat gauzatu dadin. Hala ere, oraindik, eskola misto batean jarraitzen dugu, neskekiko diskriminazio bat sustatzen duena, hezitzaile asko kontziente ez diren arren (Subirats, 2016). Eskolak nahiz familiek haurrekin harreman ezberdinak ezartzen dituzte neska edo mutila izanda, haurrek desberdintasun horiek ikusi eta ikasita. Horrela, neskek galtzen ikasten dute eta beren kontran sortzen diren desabantaila sozialak onartu egiten dituzte (Arenas, 2006).

Edonola ere, hezkidetzaren eredu menderatzaitetik kanpo, norbere desberdintasunei erantzungo dien hezkuntza da, beraz, ezin dira mutilentzat eta neskentzat erreferentzia igualak baliatu, eskola mistoak egiten duen lez, hainbat jokabide barneratuak daudenez gero, tratu diferentzial bat beharrezkoa baita. Horregatik ezin da berdintasuna estrategiatzat hartu, ez baitu norberaren genero-identitatea kontuan hartzen duen heziketa-prozesurik sustatzen (Delgado, 2015:30).

Elorzak eta Franciscok (2011) Puigvert-i egindako elkarrizketan salatzen dute 0-6ko etapan genero-indarkeria arinkeriaz hartzen dela ikerkuntza-mundutik. Hori dela-eta, maiz, neska eta mutilen arteko harremanetan zilegiak diren erasoak gertatzen dira, zilegitasun hori genero-indarkeria bezala identifikatzen ez direlako ematen da. Puigvertek ere mahai gainean jartzen du jendarteak ekai honekiko duen jarrera: askorentzat adin horretan genero-indarkeriaz mintzatzea esajerazio hutsa baita eta soilik haurren jolas bezala sailkatzen dute. Nahiz eta batzuetan egoera hauek identifikatzen zaila izan, orokorrean badaude errepikatzen diren patrioak neskekiko jazarpen-egoerei dagokienez. Horrela, haurtzaroan jolas direnak gaztaroan eta helduaroan eszitazioa bilakatzen dira eta, beraz, jazarpen horiek genero-indarkeria bezala irakurtzearen ukaziotik, tratu txar gisara sozializatu eta normalizatzen dira.

Hezkidetzaren halatan, proposamen pedagogiko feminista da, hezkuntza-sistema osatzen duten eremu guztietan neska eta mutilen arteko desberdintasunei aurre egiteko esku-hartzeak ahalbidetzen dituena. Halaber, hezkidetzaren kontzeptu malguak da eta tokian tokiko errealitateari egokitzeko premisa dauka (Castilla, 2008). Bestalde,

asko dira hezkuntza-munduan pertsonak nahieran garatzeko ideia bultzatzen dutenak, haurrak zernahi izateko, sexuak ezarritako kondenatik at. Funtsean, *Queer* teoriak aldarrikatzen duena: etiketa gabeko mundu bat, izakion identitateak libreki gara daitezzen (Barquin, Aguirre, García eta Zunzunegui, 2016).

Aipatzekoa da, (2018ko udaberrian) STEILAS sindikatuak ateratako *Genero eta aniztasun sexualerako gidaliburua*, genero-aniztasuna lantzeko zenbait proposamen ausartekin datorrena. Gida horrek hezkuntza-mundura feminismoak mahai gainean jarri dituen hainbat termino egokitzen ditu. Hiru saio proposatzen ditu genero-aniztasunaren gaia jorratzeko, guztiak honako helburu honen baitan: «Heteroarauak genero-identitate eta adierazpen ezberdinen eraikuntzan duen eragina lantzea eta honek LGTBIQ kolektiboarengan dituen ondorioen gainean kontzientzia hartzea eta hausnartzea» (Steilas, 2015: 6). Aipatzekoa da ere, sindikatu berak 2017an plazaraturiko *Ostadar gara* gida, ildo berari jarraitzen baitio.

Azkenik, azpimarratu beharra dago ezin dela pedagogia feministei buruz hitz egin interseksionalitatea gogoan izan gabe, hori baita inklusiorako eta jendarteraldaketarako bidea. Pedagogia hauek paradigma burujabe eta kritikoetan oinarritzen dira; era kolektibo batean eta aliantza bidez ezagutzeko era berriak txertatuz, esaterako antzerki-foroak, asanbladak, irakurketak... (Martinez eta Ramirez, 2017). Dikotomiari aurre egitean dago normalitatearekin eta sexu-desberdintasunekin apurtzeko gakoa (Preciado 2002), horretarako pedagogia transgresore bat eratu behar da, kritika eta identifikazio alternatiboetara eramango gaituena, norma zalantzan jartzeko eta desira berriak eraikitzeke (Alonso eta Zurbriggen, 2016). Subirats eta Toméren (2007) aburuz, oraindik distantzia luzea dago hezkidetzaren kontzeptuaren zabalpenaren eta egunerokotasuneko praktiken artean, hala nola ikasgeletan, patioan, harremanetan, etab. Reboloren (2013) arabera, eskolak paper eraldatzaile bat joka dezan behar-beharrezkoa du hezkidetzaren hezkuntza-estrategia bilakatzea, metodologia orori genero-perspektiba txertatuz.

1.3. Ikerketaren erronka eta xedea

Gaur egungo hezkuntzan eta bereziki 0-6 etapan, aniztasun handia dago genero-ikuspuntu batetik metodologiak ezartzeko orduan. Lan handia egin den arren Lehen eta Bigarren Hezkuntzan, gauza gutxi sistematizatu dira Haur Hezkuntza etapan. Lan honen bidez, beraz, helburu orokor bezala, hezkidetzaren eremuan Haur Hezkuntzaren egoera zein den ezagutu nahi da, eta horretarako alderdi ezberdinetatik egiten diren lanak ezagutzea, kasuan kasu. Eta lan horiek feminismoarekin duten harremana ezagutzea.

Hala, helburuen artean, alde batetik, (1) hezkuntza-sisteman Haur Hezkuntzan hezkidetzaren egoera, hots, gelako praktikan nola dagoen ezagutu nahi da. Bestalde, (2) hezkidetzak Haur Hezkuntzan dituen indarguneak eta ahulguneak identifikatu nahi dira.

2. Metodoa

2.1. Diseinua

Gauzaturiko ikerketa enpirikoa, kasu-azterketa bat da, Haur Hezkuntzako etapan ardaztu dena. Hezkidetzaren inguruko hainbat bizipen, proiektu eta adiera aztertzen eta jasotzen dituena. Lanaren xedeak direla medio, eta ikerketan ezarritako ezaugarriei egokituz, estrategia metodologiko gisa, banakako elkarrizketa sakonak egin dira eta partaideak berariaz hautatuak izan dira, hautatutakoak erreferentziazko pertsonak baitira. Mendez mende, ezagutza sortzeko era sistematikoa elkarrizketa izan da. Metodologia kualitatiboaren barruan, bai zientzia sozialetan eta bai hezkuntzaren alorrean, oinarritzeko metodo bilakatu da (Kvale, 2012). Elkarrizketa beraz, helburu eta egitura zehatz bati erantzuten dion solasaldi bat da. Itaunketen bidez hurbilpen bat lortu eta kalitatezko ezagutza bereganatzeko xedea duena. Hau da, ikerkuntza kualitatiboan, elkarrizketa, ezagutza sortzeko eremu da. Metodo hau, esperimazioaren bidez, mundua ezagutzeko tresnak bereratzean datza. Horrela, ikergaiarekiko, askotariko ikuspuntuak biltzen laguntzen du, elkarrizketen bidez pertsonen jarduera, esperientzia eta iritziak jasotzen baitira. Hots, mundua ulertzeko ikusmolde zehatzetatik eraiki da ikerketa (Olabuenaga eta Ispizua, 1989; Kvale, 2012; Tójar, 2006).

Metodologia honek Haur Hezkuntzako bost adituk jakin, bizi eta sentitzen dutena, haien errealitatea eta praktika soziala biltzen ditu, dialektika bidez. Gaiarekiko duten harreman eta akzioak aztertuz. Bizipen horien bidez, teorizazio bat lortzea da helburua, antolaketa eta hausnarketa sistematiko bat eginez, informazioa antolatu eta mailakatu. Horrela, egunerokoan eta berehalakoan, hots, indibiduala eta partziala dena, soziala, kolektiboa, historikoa eta estrukturalaren barruan kokatzen dena, errealitatearen ezagutza integral bat bilatu nahian (Basagoitia eta Bru, 2000).

Bestalde, teoria feminista eta ikerkuntza kualitatiboa guztiz lotuak daude, elkar elikatuz. Alde batetik, emakumeen ekarpenak perspektiba metodologiko berriak ekarri dituelako eta, bestalde, generoaren inguruko ikerkuntzan metodo berriek ezagutzak sortzea ahalbidetu dutelako (Tójar, 2006).

2.2. Partaidetza

Honako ikerketa gauzatzeko, bost elkarrizketa burutu dira, guztiak, Haur Hezkuntza eta generoaren gaien, lanean diharduten aditu eta arituak izanik. Perspektiba holistikoa bat lortzeko grinez, alor desberdinetan lanketa hau burutzen duten parte-hartzaileak hautatu dira, hurrenez hurren: Bigarren Hezkuntzako irakasle eta Berritzeguneko arduraduna (E1), Haur Hezkuntzako lehenengo etapako (0-6) hezitzailea eta partzuergoko formakuntza-taldeko kidea (E2), Haur Hezkuntzako bigarren etapako (3-6) hezitzailea (E3) eta, azkenik, Unibertsitateko irakasle eta ikertzaileak, generoaren lanketan adituak, batetik, MUn, Mondragon Unibertsitatean (E4), eta, bestetik, UPV/EHUn, Euskal Herriko Unibertsitatean (E5). Elkarrizketatutako partaide guztiak Euskal Herriko mugimendu feminista anitzen kide (izan) dira, guztiak dira emakumezkoak.

2.3. Tresna

Estrategia-metodo gisa, banakako elkarrizketa sakonak burutu dira. Tresnari dagokionez, galdetegiak erdi-egituratuak dira, hau da galdera irekiz osatutako gidoien bidezkoa, horrela elkarrizketatuak libreki hitz egitea ahalbidetuz. Elkarrizketaren aitzakia eta teknikarekin samurra gerta daitekeelako pertsona bakoitzaren testigantza jasotzea.

Galdetegian jorratu diren galderak helburuen arabekoak izan dira. Hau da, galderen nondik norakoak, alde batetik, hezkidetzaren egoeraren inguruan, eta, bestetik, Haur Hezkuntzarekin duen harremanaren inguruan egituratu dira galderak. Honakoak izan dira galdetegiak izan dituen atalak: (1) elkarrizketatuaren gaiarekiko lotura eta terminoaren kokapena, «*Zergatik murgildu zinen hezkidetzaren munduan?»*», «*Zer da zuretzat hezkidetzatza?»*»; (2) errealitatearen analisia, «*Nola ikusten duzu gaur egun hezkidetzatza Haur Hezkuntzan?»*», «*Zer-nolako materialak eta lanak egiten dira Haur Hezkuntzan?»*», «*Egiten den lanak zer-nolako indarguneak eta ahulguneak ditu?»*», eta, azkenik (3), errealitate horren gainean egindako lan nahiz esperientzien ezagutza, «*Zein izan zen zuen lana/ikerketatza?»*», «*Zer ikasi zenuten?»*», «*Zer lan egiten da egun Haur Hezkuntzako geletan ikuspegi hezkidetzaille batetik?»*».

2.4. Prozedura

Ikerketa kokatzeko asmoz, elkarrizketei ekin aurretik, elkarrizketatuei aurkezpen labur bat helarazi zitzaion, beharrezkoak ziren ezaugarriak eta lanaren xedea zehaztuz; haien parte-hartzea bermatze aldera, baimen eta konfidentzialtasun-itunak adostu ziren ostean. Elkarrizketa grabatuak izan ziren audio eran, grabagailu baten bidez. Bien bitartean, beharrezkoak ziren oharrak hartu ziren. Behin bukatuak, elkarrizketak transkribatu eta dokumentu guztiak *Nvivo11* plataformara igo ziren, ostean analisiari ekiteko.

Analisia egiteko sistema kategorial bat erabili zen, *Nvivo11* programarekin sortua, datuen antolaketa eta analisirako baliagarria izan zena. Sistema kategorialaren barnean dimentsio, kategoria eta azpikategoriak kokatzen dira. Horiek, alde batetik, elkarrizketetan zehar jorratu diren puntuen arabekoak dira, eta, bestetik, gidoian azaltzen ziren galderen erantzunetan oinarrituta daude, azken horiek azterketa bibliografikotik atera eta ikerkuntzaren xedeari erantzun ziotela kontuan izanik. Horrenbestez, sistema kategoriala induktiboa nahiz deduktiboa da, jasotako erantzunen eta analisi bibliografiko baten baitan eratu zelako.

Dimentsioak eta kategoriak definitzeko honako hau egin zen:

Egoera. Dimentsio honek lehen helburuari erantzuten dio eta egun, eskoletan, hezkidetzaren egoera ezagutzeko grina du, zenbait alor aztertuz: (1) Eredua, hezkidetzatza terminoarekin zehazki zer esan nahi den, zein den haren xedea. (2) Egitasmoen atalean, egiten diren hainbat ekimen jasotzen dira, maila desberdinetan egiten dena ezagutzeko: planak, proiektuak, ikerketak, formakuntzak eta materialak batik bat. (3) Erronkak aztertzean, egun, genero-lanketa aurrera eramateko mugen

inguruan ari gara: sistematizazioaz, transbertsalitateaz, erreminta eta baliabideez eta sentsibilizazioaz.

Haur Hezkuntza. Dimentsio honek bigarren helburuari erantzuten dio eta era zehatzago batean jorratzen du ikergaia, Haur Hezkuntzan dauden bereizgarriak zein diren ezagutzea baitu xede. Atal hau kategoriatan antolatzen da. (1) Harremanen nolakotasunak, bai familiei dagokienez, baita, eskolaren baitan, heldu eta haurren harremanei dagokienez ere. (2) Identitatearen eraikuntza diogunean, haurrek genero-identitatearen kontzientzia garatzeko prozesuaz ari gara, horretarako, prozesuaren garrantzia, infantilizazioa eta horren baitako ikasketa eta desikasketak identifikatuz. Azkenik, (3) gorputzaren atalean, egiten den lanketa, mugimendua eta jolasa eta erabiltzen den komunikazioa izango dira ikergai.

Informazioaren analisirako sistema kategoriala erabiltzeak bi xede ditu. Batetik, diskurtsoa antolatu eta informazioa era zentzudun eta argi batean egituratzea, eta, bestetik, erreferentzia kopurua (eta horri dagozkion agerpen kopuruak) lortzea. Analisisian kategoria baten agerpen-ehunekoa agertzen da paragrafo batean tematika bati buruz hitz egiten denean, baina agerpen kopurua datu bakar bat da eta ez interesgarriena gainera; izan ere, interesgarriena kontzeptuei ematen zaien esanahia da. Elkarrizketetan agertzen diren erantzun guztiak kategorizatu dira (dimentsio eta kategorien arabera antolatu baitira) eta horretarako kodifikatu dira ere. Hau da, elkarrizketatu bakoitzari kode bat ezarri zaio, partaideen azalpenari emandako hurrenkera errespetatuz (E1, E2, E3, E4 eta E5), kode horri amaieran elkarrizketa egin zen egunaren data txertatu zaio. «E» hizkiak «elkarrizketa» hitzari egiten dio erreferentzia. Testigantza guztiak hainbat dimentsio, kategoria eta azpikategoriatan txertatu dira, matrioska itxura hartuz. 1. taulan agertzen diren errekurtsioek adierazten dute zenbat elkarrizketatan agertzen den kategoria hori, pertsona batzuek ez baitituzte gai batzuk aipatzen, erreferentzia kopuruak adierazten du zenbat paragrafoak hitz egiten duten kategoria edo tematika bati buruz, eta portzentajeak adierazten du orokorrean gai bakoitza jorratzeari dedikatzen dioten denbora. Hala ere, metodo honen helburua edukiak interpretatzeko erremintak sortzea da (Flick, 2004), lanaren helburuei erantzuten dien sistema bat eraikitzean dago, beraz, gakoa.

2.5. Egiazkotasuna

Analisi kualitatibo bat egiten den mementoan esandakoa egiantz gerturatzen den ala ez ikusteko erabili ohi den teknikarik ezagunena triangulazioa da, eta informatzaileak, metodoak edo tresnak kontrastatzean datza (Flick, 2004). Kasu honetan, informatzaileek ikus dezakete errealitate bera hainbat perspektibatatik (berritzegunetik, eskolatik edo unibertsitatetik) ikusmira poliedriko bat emanez, baina era berean hainbat puntutan sinergia bat sortuz. Ikuspegi ezberdinetatik iritzi bera ematen denean, ikerketa errealitateetik gertuago egon daitekeela esan nahi du.

3. Emaizak

Sistema kategorialean ezarritako dimentsioek ikerketaren helburuei erantzuten diete, horrenbestez, «hezkidetzaren egungo egoera eskoletan nolakoa den (171 erreferentzia) eta hezkidetzaren presentzia Haur Hezkuntzako etapan (90

erreferentzia) izango dira aztergai, hurrenez hurren. Erreferentzia kopurua eta ehunekoak, 1. taulan daude ikusgai.

1. taula. Hezkidetzari buruzko sistema kategoriala.

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpikategoria	Errekurtso edo elkarrizketetan	Erreferentzia kopurua	%
Hezkidetzari	Egoera	Eredua		5	171	65.5
				5	27	10.3
			Esanahia	5	13	4.9
			Xedea	5	14	5.4
		Egitasmoak		5	71	27.2
			Planak	3	14	5.4
			Proiektuak	5	13	5
			Ikerketak	3	15	5.7
			Formakuntza	3	23	8.8
			Materialak	3	6	2.3
		Erronkak		5	73	28
			Sistematizazioa	5	22	8.4
			Transbertsalitatea	4	11	4.2
			Erremintak eta baliabideak	5	16	6.2
			Sentsibilizazioa	5	24	9.2
			5	90	34.5	
	Haur Hezkuntza	Harremanak		5	32	12.3
			Familiekin	4	14	5.4
			Haur-Heldu	4	18	6.9
		Identitatearen sorkuntza		5	26	14.6
			Garrantzia	4	10	5.6
			Infantilizazioa	4	8	4.5
			Ikasketak eta des-ikasketak	5	8	4.5
		Gorputza		4	20	7.6
			Lanketa	2	7	2.7
			Mugimendua eta Jolasa	4	9	3.4
			Komunikazioa	3	4	1.5
				5	261	100
Totala:				5	261	100

3.1. Hezkidetzaren egoera gaur egungo eskoletan

Hezkidetzaren egoerari dagozkion emaitzak (% 65,5) hiru ataletan jaso dira: eredu, egitasmoak eta erronkak. Ezin uka genezake **hezkidetzaren eredu** auzian dagoenik, elkarrizketen % 10,3 gaur egun hezkidetzaren errealitate eta egoeraren inguruan zentratu baitira. Hezkidetzari, feminismoa bezala, ulertzeko eta adierazteko moduetan askotarikoa da. Gaur egun, hezkidetzaren esanahia (% 4,9) berdintasunarekin lotzen da ordea, eta eskola mistoan du jatorria eta tratua txarren aurkako diskurtsoan. Elkarrizketatutako adituek esandakoaren arabera, apustu nagusia estereotipoak gainditzean datza. Hala ere, hezkidetzak ez du binarismoaren kontrako diskurtsorik, hau da, ez die desberdintasunei leku egiten eta nekez txertatzen du ikuspuntu trans*a.

Irakasle askok baduela jarrera pixka bat anibalentea, alde batetik badaki gai inportantea dela hezkidetzarena baino baditu erresistentziak ikuspegi trans horrekin. Eta orduan, denak daude ados, neskek eskubidea daukate jostailu guztiekin jolasteko, bai panpina eta bai kotxeekin, estereotipoak gainditu behar dira eta denek jolastu behar dute sukaldean, txoko sinbolikoan... baina aldi berean binarismoan sinisten dute. (E5_2018/03/14)

Xedeari (% 5,4) dagokionez, eskolan generoak nahitaezko trataera bat behar du. Gaur egun, ordea, hezkidetzak ikuspegi klasiko eta dikotomikoa du, eskola instituzio bat den heinean, gobernuak ez du dikotomiarekin puskatzeko apustua egiten, hezkuntzan gero eta politika neoliberalagoak ezarriz. Ez familiak, ezta eskolak ere, ez daude prest binarismo horretatik at lan egiteko. Hezkidetzak ez du sistema zalantzan jartzeko xedea.

Hori ere helburu bat da, aniztasuna eta askatasuna ere badira helburuak, eta batzuetan helburu horiek ahazten zaizkigu hezkidetzan, badirudi berdintasuna, edo aukeren berdintasuna izan behar dela elementu nagusia baino gero konturatzeko gara gure umeak, gure umeek oso askatasun gutxi daukatela anitzak izateko generoaren aldetik. (E4_2018/03/1)

Hala ere, hezkidetzak mundua eraldatzeko tresna bilakatu beharko litzateke, kontzientziaren bidezko eraldaketan. Haurren zoriontasuna eta genero-identitatea aukeratzeko askatasuna bermatu beharko luke eskolak, aniztasuna eta askatasuna ere badirelako hezkidetzaren helburuak. Nolanahi ere, diskurtsoan aukera-berdintasunak du zentralitatea, aniztasuna atzean uzten dela.

Honek izan nahi du haurrak zoriontsu izateko espazio bat, horrela azaltzen genuen gure egunerokoan, orduan horri begira saiatzen gara ahalik eta era askeenean mugitu daitezkeen pertsona bezala, alde horretatik ere, genero-identitatea aukeratzeko askatasuna bermatu nahi diogu, behintzat espazio honetan. (E2_2018/02/13)

Laburbilduz, gaur egungo hezkidetzaren ereduak berdintasun-hezkuntza bat bultzatzen du, sistemaren errotiko kritika bat egin gabe. Horrenbestez, ez ditu zenbait gai ukitzen, hala nola dikotomia nahiz ikuspuntu trans*a. Oraindik nabaria da, estrategia instituzionalen menpe dagoela eskola eta norma sozialak erreproduzitzen dituela, horren adibide dugu hezkidetzak-ereduak dituen mugak.

Ikastetxe eta haur-eskoletan, ordea, 11 dira dauden **egitasmoak** (% 27,2) hezkidetzaren alorrean, hala nola berdintasun-planak, proiektuak, ikerketak, formazioak eta materialak. 2013/2016an Eusko Jaurlaritzak berdintasun-plana atera zuen, hezkidetzak lantzeko eta indarkeria ekiditeko gida. Gaur egun, ordea, ez dago planik indarrean, hala ere, bertan parte hartzen zuten ikastetxeak oraindik batzen jarraitzen dute, mintegiaren bitartez.

Eta orain, klaro, plan hura bukatu zan, orain gaude parentesi batean, badakit diseinatzen ari direla, ez dakit zenbat urtetarako, bi urtetarako edo, honen jarraipena... (E1_2018/02/08)

Bestalde, plan (% 5,4) horiek eskola bakoitzaren errealitatea ezagutzeko grina dute, esperientziak partekatuz estrategiak bereganatzeko.

Gure puntu fuerteak dira mintegiak, ze hor batzen ditugu ikastetxe diferentek ta ikastetxe bezala proiektua daukate eta hemen, berritzegunean, egiten duguna da lagundu proiektua, formakuntza eta beraientzako ere sare bat suposatzen du, esperientzia trukatzeko eta elkar laguntzeko. (E1_2018/02/08)

Plan instituzionaletatik at, badira beste modu batera gauzatzen diren hainbat proiektu (% 5), eskola mailan gauzatzen direnak, modu indibidualean gauzatzen dituztenak. Horiek guztiak jomuga eta helburu anitzekin.

Honek bazuen proposamena justu hezkidetzana, edo genero-perspektibatik hola, eta berak egin zituen espazio-moldaketak eta proposamen pila bat eta hori, albumak superguapoak izan ziren, hori harreman mota desberdinak... (E2_2018/02/13)

Gai honen inguruan egiten diren ikerketek (% 5,7) erreparatu, askotarikoak dira horiek ere. Hezkidetzan ikerketak bi dimentsio desberdinetatik egiten dira, alde batetik maila akademikotik, errealitatearen diagnostikoak, argazki deskriptiboak nahiz artikulua eginez.

Gaur egun, ikerketa munduan lantzen dut gehiago, ikerketa-taldean gaude... publikazio batzuk egin ditugu, liburu batzuk, ikerketa-lan bat... udalarekin... (E5_2018/03/14)

Bestalde, badago barne-mailan eta egunerokotasunean aplikatzen den ikerketa, praktika eraldatzailea sustatzen duena eta ikastetxe bakoitzean hainbat dinamika erabiltzen dituena, hala nola behatokiak, eztabaida edo autoformakuntza-guneak...

Guk egiten duguna urtero da, oinarri teoriko bat eman alor bateko, orain ematen ari gara zaintzen inguruan... zaintzen inguruko marko teoriko potolo bat elkarbanatu, hori prestatzen dugu guk alde aurretik eta gero behaketa edo ikerketa agian... gure burua behatzen dugu bideo-grabaketa sistemen bidez eta gero amaiera aldera uztartzen dugu marko teorikoa... atera praktika kontziente bat, gurean, bale, ba hauek ditugu, gauza hauek ditugu aldatzeko ba berriz, behatu, behaketa-sistema bat da eh? Ez da behaketa bakarria egiten eta... eta... amaiera aldera, talde-adostasuna bilatu. Ikusten dugun oinarrian gurean behar dena talde-lan bat dela eta gure planteamendutik bultzatzen dena da hori, alde batetik talde-lana eta bestetik gure lanaren berrikuspena. (E2_2018/02/13)

Bestelako egitasmoak ditugu formakuntzak (% 8,8), nahiz eta ez izan oso ohikoak, nabarmena da horien presentzia. Orokorrean, eraginkorrek dira, nahiz eta gehienbat, interesa duen jendearengana bakarrik iristen diren. Hausnarketarako bideak sustatzea dute xede saioek.

Jaso nuen bere garaian partzuergotik bertatik bultzatzen duten formazioa... hori guk formazioa leku desberdinetatik jaso dezakegun bat da, barruko formazio hori guk aurrera eramaten duguna ta beste bat kanpo-enpresa batzuek eramaten dute aurrera ez? eta Itziar Zunzunegiren eskutik jaso genuen bi urtez generorik gabeko hezkuntza horren inguruko formazio bat, eta horrek eraldaketa potentia ekarri zuen, hori da enpresa berak planteatutakoa. (E2_2018/02/13)

Hezkidetzaren inguruko materiala (% 2,3) ugaria da: eskolako apaingarriak, etxean gaia lantzeko pelikulak eta albumak... Ekainaren 28 bezalako egunak

txertatzeko apustua ere egon da, sindikalgintzatik adibidez. Material hau nola erabili eta hezkuntzako etapa desberdinetara nola moldatu da egungo desafioa.

Gero beste aldetik uste dut, gaur egun ja material gehiago dago, no tiene nada que ver, eta zegoena dana erderaz. Eta gaur egun, igual gehiago, lana igual gehiago da moldatzearena, egitearena baino... ez dakit.. hori da, eske material kontua, ja, ez da arazoa, kontua da jakitea nola erabili. (E1_2018/02/08)

Egitasmoei dagokienez, aberatsak dira hezkidetzaren inguruan sustatzen direnak, bai maila instituzionaletan bai eskola mailan, egoeretara egokituz, tokian tokikoa landuz. Ikerketaren alorrean ere bi maila ikus ditzakegu, maila akademikoan egiten dena, errealitatearen diagnosia landuz, eta, bestetik, maila indibidual zein kolektiboan, eguneroko praktikan sustatzen den ikerkuntza, mementoko esku-hartzeak eta aldaketak diseinatzeko xedea dutenak. Azkenik, bai formazio bai materialei dagokienez, ugariak dira biak, baina egokitu egin behar dira, bi kasuetan ez dira iristen behar gehien duten kolektiboen errealitatera.

Hezkuntza-sisteman hezkidetzaren egoerari dagokionez, hainbat dira plazaraturiko **erronkak** (% 28). Lehenik, behar-beharrezkotzat ikusten da hezkidetzaren bera edo horren aldeko afera hartzen duen egitura bat; lan handia egiten den arren ez baitago logika eraldatzaile batean egituratua.

Gero ez dago benetako eskakizunik, ez da bermatzen hori emango danik... ta klaro hori ez badozu egiten, hil egiten da, edo hil daiteke, hainbat lekutan mantentzen da, hor dauzelako prest, baino berez egiturak ez du bermatzen, hori da, oraindik dago, oinarri minimoan, nahiz eta oso hitz politak jarri (E1_2018/02/08).

Sistematizatzea (% 8,4) behar-beharrezkoa da, hori izanik erronka nagusietako bat. Aitzitik, egiteko indibidual bilakatzen da, konpromiso pertsonal, orokorrean militante feministen esku geratzen dena.

Helburua da, egiten duguna sistematizatzea ikastetxeetan, ze bestela gertatzen da hor eta bultzatzen duenak alde egiten badu, akabo programa. (E1_2018/02/08)

Identifikaturiko beste erronka bat dugu transbertsalitatea (% 4,2). Azken horrek bi noranzkoko izaera du, alde batetik, bestelako proiektuetan genero-perspektiba txertatzea behar-beharrezkoa delako, eta, bestalde, bestelako proiektuak ere hezkidetzaren txertatzeko tresnak direlako. Gakoa, nolana ere, generoarekin etengabeko lotura mantentzean datza.

Askotan esaten dudala, gauza bat da izatea, baino gero esplizitu ez da ematen, orduan jendeak erabiltzen du baino ez da kontziente hor hezkidetzaren dagoela, eta... horregatik hartu gendunean proposatzen ziren behatokiaren funtzioak egia esan oso ondo zeuden baino guk mintegian egin genduna izan zan berbalizatu, analizatu, esplizituki, inkluo... Elkarbizitza, ez bada genero-ikuspuntutik egiten ez da elkarbizitza, ez da beharrezkoa jartzea? Bai, bai. (E1_2018/02/08)

Erremintak eta baliabideak (% 6,2) beharrezkoak dira gaur egungo errealitatearen mugak zeharkatzeko. Formazio gehiago beharrezkoa da, etapa desberdinetara moldatzen dena. Lehen eta Bigarren Hezkuntzak hartzen baitu pisu handiena.

Harreman interinstituzionalak beharrezkoak dira, elkarren arteko elkarlana eta apustu desberdinak partekatzea. Material berria beharrezkoa ikusten da.

Eta gero gure errealitatea daukagu, ez dizut ez dakizun ezer kontatuko, ratio handiegiak, lan-baldintza txarrak, mugikortasun handia, egonkortasun gutxi, gero, ikastetxe barruan ere kohesioa ez dakit nolakoa den ikastetxetik ikastetxera aldatzen da, gero lanbide honek asko erretzen du jendea, oso azkar, eta klaro jendarteak, sozialki, hezkuntzari, eskolari dena eskatzen dio eta oso gutxi eman. (E5_2018/03/14)

Azkenez, gaur egungo egoeran analisisian sentsibilizazioa (% 9,2) dugu erronkarik pisutsuena. Hezkuntzan ez dago kontzientzia feminista bat eta horrek generoaren eta sistemaren ulermenean mugak ezartzen ditu. Horregatik da beharrezkoa kontzientzia sustatzea.

Nik uste dut momentu honetan, elementu nagusia, ez dela hainbeste gauzak egitea, hori ere bai, baina hezitzaile askorengan falta dena da lehengo pausua kontzientzia hartzea, konturatzea generoa zer den eta nola haien eran ari diren horretan laguntzen. (E4_2018/03/1)

Halaber, formazio-saioetara kontzientzia altuagoa dutenak joateko inertziazko hautua dagoenez, behar gehien dutenak alde batera geratzen dira. Horrenbestez, hezitzaile nahiz guraso askok gaiarekiko sentsibilizazio falta nabarmena dute.

Niri iruditu zitzaidan adibidez, haur-eskoletan nengoenean lanean, iruditzen zitzaidan un kuadro... ez egotea formakuntza interseksualen inguruan, ta niri ez zitzaidan inoiz tokatu baino nire lankideari tokatu zitzaion aurreko urtean eta kontatzen zuen... etortzen dira gurasoak... zuk ez daukazu ideiarik ez, medikuak dio ez dakit zer... baina formakuntza hori egon beharko litzateke, haur-hezkuntza batean.... (E3_2018/02/15)

Egoeraren azterketa amaitze aldera, egungo hezkidetzak hainbat erronka pisutsu dituela garbi geratu da. Guztiek, funtsean, hezkuntza-egituraren barruan hezkidetzatza txertatzea dakarte, horrela egitura aldatu eta behar gehien dagoen kolektiboen errealitatera iritsiko baita. Behin betikoz maila indibidual eta pertsonalean dakarren zama albo batera utziz, instituzioen eta horrenbestez eskolaren hezkuntza-estrategiak konpromisoa har dezan.

3.2. Hezkidetzak Haur Hezkuntzako etapan

Hezkidetzaren eta Haur Hezkuntzaren arteko harremana dela-eta jasotako emaitzei dagokienez (% 34,5), hiru zutabe dituzte sustrai: harremanak, identitatearen sorkuntza eta gorpuzta. **Harremanak** (% 12,3) direla-eta, alde batetik, familiarekin (% 4,2) dagoen harremana kokatzen da, hezkuntzako etapa honetan lotura estua baitute eskolak eta familiekin, eta hori nabaria da jasotako emaitzetan. Ondorioz, etapa honetan, ez haurrekin soilik, familiekin ere lan handia egin behar da eta horrek hainbat zailtasun dakartza, askotan familiekin mesfidantza baitute gaiarekiko. Hala ere, gaur egun gero eta familia askotarikoagoak daude eta horrek gaia lantzen laguntzen du.

Egia da haur hezkuntzako lehenengo ziklo horiek, behin eta berriro esaten dute, ba haurrak oso txikiak dira, baina, lan gehiago, familiarekin egin behar dela, zen klara azken finean, etapa batzuetan familiarekin harreman oso estua mantentzen da. Eta gauza asko familiaren bidez egin behar dituzu eta familia batzuetan egon daitezkeen eskeman ba jende asko.. e, ba guk bi linea horietan lan egiten dugu ez? Familia eta ikastetxea. (E1_2018/02/08)

Haur eta helduen (% 6,9) arteko harremanak badu berebiziko pisua ikergaiari dagokionez, ikasgeletan ematen denak batik bat. Umeek imitazioa baliatzen dute helduen jarrerak interpretatzeko; hezitzaileak, berriz, erreferenteak dira eta haien jarrerak eta ideiek estereotipoak birproduzitzen dituzte; harremanak eraikitzean eta tratuan ematen baita generoaren erreproduktzioa. Haurrei trataera binarizatu bat ematen zaie. Helduen esku geratzen da, beraz, dinamika ohikoak puskatzea, behaketak egitea eta material berria sortzea, erreferentzialtasun berriak eskainiz.

Batez ere harreman-eraikitze horretan dago haurraren tratua zuzen horretan dago eragina eta generoaren birproduktzioa eta... ze erantzun mota, ze gero igual, zakildunei errexago ematen zitzaizen jolaserako aukera, edo azkarrago, ez errexago baino bai azkarrago, ez? Hortaz ohartu ginen eta hori aldatzeko moduak ezarri ziren... (E2_2018/02/13)

Helduekiko harremanak berebiziko pisua du, bai hezitzaileekin baita guraso/tutore edo familiarekin ere. Horregatik, familiaren eta eskolaren artean behar-beharrezkoa da harremana mantentzea. Harreman eta erreferente berriak sortu behar dira.

Haurtzaroko berebiziko pisua du **identitatearen sorkuntzan** (% 14,6), 0-2 etapa horretan gertatzen baita genero-eraikuntza eta, beraz, identitatearen garapena. Haurrek, dagoeneko 2 urterekin, oso garbi dute sistema binaristaren zein aldetan kokatzen duten beren burua. Horregatik garrantzitsua (% 5,6) da fokua Haur Hezkuntzan jartzea. Horren inguruan, ordea, ez dago kontzientzia askorik. Helduek izugarriko eragina dute haurren genero-identitatearen sorkuntzan.

Gure etaparekin erabateko lotura duena, ze 0-2an ematen da, 2-3 bitarte horretan ematen da genero-identitate eraikuntza eta sekula ez gara etapa horri begira egoten eta ea, haur batek 2 urte dituen oso garbi dauka baten edo bestean kokatzen den, ez eta hori erabat eraikia da, ez dago ezer barrutikoa denik... gure ibilbide profesionalean zenbat haurrekin egon gara dagoeneko, uste askotako hezitzaile batek ere bai, esaten zuen, zenbat haur sailkatu ote ditudan nire eraikuntzatik e, muxu-truk, erabat dohain... (E2_2018/02/13)

Nabarmena da Haur Hezkuntzan gertatzen diren infantilizazioa (% 4,5), erasoak eta indarkeria justifikatzen direla. Hau da, Haur Hezkuntzan ez da ezer gertatzen oso gazteak baitira, beraz binarismoaren inguruko hausnarketa bat ez da beharrezkoa, ez zaio gaiari berariazko garrantzirik ematen, ez denean nabarmena ez zaio gaiari behar bezala eusten.

Ze nik aurkitzen dudana da, erasoaren justifikazioa, normala da, garapenaren fase bat, batzuk ezin dutelako beste modu batean ba.. adierazi... ja. Batzuk pentsatuko dute eh, arazoak datozela, etorriko direla geroago, Lehen Hezkuntzan, Haur Hezkuntzan ez dela ezer gertatzen eta Haur Hezkuntzan gauza asko geratzen dira eta... (E4_2018/03/1)

Ikasketa-prozesuei ekitea bezain garrantzitsua da des-ikasketa-prozesuei ere ekitea (% 4,5). Horregatik, maiz, ebaluazioak egiteko orduan bai ikasitakoa bai des-ikasitakoa egoten da gai-ordenetan. Haurrek txikitatik ikasten dute generoa zer den, 4 urterekin honezkero, beren burua binaratua izateaz gain, ingurukoa ere arau berekin ulertzen dute, esaterako jostailuak. Burmuinaren hiru laurdenak jaio eta gerora eraikitzen dira, generoa ere eraikuntza horretan kokatuz, beraz, des-ikasketa-prozesuak zailak dira, pisu handia dutelako. Astiro doan prozesua da eta horretan lagunduko duten tresnak behar dira.

Garbiketa bat behar dugu gure buruan esateko, horrela bidali digute baino hau da azala, honek ez du ezer esaten pertsona horri buruz, gurasoei buruz, hain zuzen ere baino klaro, horretarako ariketa bat behar da klaro ikusten duzu bonboitxo hori, eta hemen duzu bonboitxo eta hemen duzu rambomari eta hori gainditzeko behar duzu ariketa pertsonal bat, eh? Esateko hauek aukera berberak merezi dituzte ez? (E4_2018/03/1)

Laburbilduz, identitatearen sorkuntza Haur Hezkuntzako etapan ematen da eta, beraz, nabariak dira sistemaren erreprodukzio-zantzuak. Beraz, etapa honetan behar-beharrezkoa da ikasten doazen heinean des-ikasketa-prozesuak ere aktibatzea.

Gorputza (% 7,6) da hirugarren zurtaina Haur Hezkuntza eta generoaren lanketari dagokionez. Horrekiko dagoen lanketari erreparatzen badiogu, alde batetik aniztasunaren lanketa dago: gorputz mota desberdinak ezagutaraztea. Bestetik, espazioen eskaintza, hots, dinamika desberdinen bidez gorputzaren trataera, emozioak eta norberaren genitalitateari lekua eskaintzea. Hala ere, orokorrean, maila oso akademikotik lantzen da; mentalki eta kontzeptualki, gorputzaren alderdi fisikoa baztertuz.

Gorputza ez da apenas lantzen, gorputz-atalak ikastetik haratago, gorputza lantzea zer da, gorputz-atalak ikasi eta emozioak landu? eta hori lotzen dute gorputzaren lanketarekin baina... Mari Luz Estebanek adibidez, antropologoak, antropolologa feministak, sujetu haragiztatuak garela, *sujeto encarnado*, hori ez dut ikusi, ez dut ikusi maistrengan kezka hori, gorputzetik ezagutzea, gorputzetik hitz egitea, gorputzetik ba harremanak edukitzea, sozializatzea, gorputzaren presentzia izaten da tokatzen zaionean: gorputz-atalak ikasteko edo triste, pozik, haserre. Orduan, gorputza ez dago, bagado, badagoelako, bagarelako baina ez dago. (E5_2018/03/14)

Mugimenduaren bidez, alegia, jolasaren eta esperimentazioaren (% 3,4) bidez ezagutzen dute haurrek inguruko mundua, horretarako ikasgelan beharrezkoak diren espazioak eskaini behar zaizkie, generoari dagokionez ere. Hala ere, analisi bat behar-beharrezkoa da: arropak haurren mugimenduak mugatu edo ahalbidetzen dituelako, espazioa ez dutelako haur guztiek berdin okupatzen, jolas batzuk soilik legitimatuz. Generorik gabeko materiala sustatzen da, hala ere, haurrak, erabilera ematen dio zentzua, jolas sinbolikoan.

Jolasa eta esperimentazioa direla munduan eta ingurua deskubritzeko moduak, orduan hori aplikatu beharko genuke generoarekin ere, hori da gure ondoriotako bat. (E5_2018/03/14)

Komunikazioan (% 1,5), hizkuntzak ere, berebiziko garrantzia du. Alde batetik, zer esaten den (edukiak), baina bestetik esaten denak ere (formak) eragin zuzena du, hizkuntzak, funtsean, trataera dikotomizatu bati erantzuten baitio. Hausnarketa eta trataera kritiko bat egitea behar-beharrezkoa da.

Bazegoen hizkuntzaren trataera eta hor ba aztertu beharrezkoa eta genero-perspektibatik hausnarketa kritiko, gure egunerokotasunaren hausnarketa kritiko egiteko proposamena, eta erotzen ziran, aber, aber astakeri bat esateagatik haur bati edo morroxko, edo... ez gara horrelako txorakeriatan eroriko, eta hori gurean... (E2_2018/02/13)

Exkaxa da gorputzetik eta gorputzarekin egiten den lanketa eta, beraz, oso espazio gutxi eskaintzen zaio era fisiko batean espermentatu eta jolasteari.

4. Eztabaida eta ondorioak

Elkarrizketatutako bost adituek (E1ek, E2k, E3k, E4k eta E5ek), beraz, Tomeren (2008) ondorioekin bat egiten dute esatean hezkuntzak ez duela berdintasunaren aldeko apusturik egiten eta hezkidetzaren inguruan egiten den lanketa politikoki zuzena dela, ez dela eraldatzailea. Hezkuntzak, beraz, molde sozialak eta kulturalak erreproduzitzen ditu oraindik (Castillo eta Gamboa, 2013; García, 2017, Martínez eta Ramirez, 2017; Subirats, 2016; Tomé, 2008). Beraz ondoriozta genezake gaur egun indarrean dagoen hezkidetzaz-ereduak *purplewashing* izendatzen dugun fenomenoaren isla dela. Hau da, aurpegi-garbitze bat, berdintasunaren alde egiten du baina ez du inolako baliabiderik eskaintzen. Elkarrizketatu batek (E3k) esaten duen moduan, eskolak genero-sistema eta kapitalen mesedetan darrai (Sanchez-Bello, 2008).

Horregatik, elkarrizketatu baten (E1en) arabera, gai honen inguruan lanketa asko egiten diren arren, kolektibo edo norbanakoen esku geratzen dira eta ez dira hezkuntza-sistemaren konpromiso serioa (Castillo eta Gamboa, 2013). Horrenbestez, maila akademikoan, instituzionalean, indibidualki zein kolektiboki gaiarekiko egitasmo-aniztasun handia dagoen arren eta Eusko Jaurlaritzak ere gaiarekiko diskurtso eta lanerako grina adierazten duen arren, erronka nagusiak, elkarrizketatuen arabera, sistematizatzea, transbertsalizatzea eta sentsibilizatzea dira. Eskolako praktika eraldatzailea izan dadin, aldaketak gauzatu behar dira. Hezkuntza/eskola-sistemaren antolakuntzan eta ikasgeletako metodologietan hezkidetzaz bigarren mailan uzten da, bai jokatzeko erak eta bai irakaslearen adierak, eta, azkenik, familietan, komunikabideetan eta argitaletxeetan (Miyares, 2006).

Bestalde, hezkuntza-sisteman hezkidetzaz ez da kokatzen identitate-aniztasuna sustatzeko estrategia lez, lehen esan bezala emakume eta gizonen arteko berdintasunarenean baizik (Delgado, 2015). Hala ere, hainbat ikerketak agerian utzi dute dikotomiari aurre egiten agertuko dela aniztasun hori eskoletan (Platero, 2016; Preciado, 2002; Subirats, 2017). Horregatik, adituen ustez (E5), hezkidetzaz ez du bere eremuan dikotomia edo trans* ikuspegia txertatzen, ez duelako identitate-aniztasunaren estrategia bat abiarazten. «Arazo» edo «kasu» bat nabaria denean aktibatzen da alarma eta egoera lantzeko grina agerian geratzen da. Hala ere,

horrelako egoerek alarma pizten duten arren, ez dago haurrak aniztasun batean hezteko proposamenik.

Nahiz eta aditu guztiek, bai elkarrizketatutakoek, bai gainbegiratu diren teorikoek (Alfonso eta Aguado, 1992; Miyares, 2006; Platero, 2014; Salinas eta Leona, 2016; Trujillo, 2015), oso garbi utzi dute haurtzaroak duen garrantzia genero-identitatea garatzeko orduan, hala ere, horren aurrean, Haur Hezkuntzan gai honekiko oso lanketa urria egiten da: materiala moldatzeko zailtasunak daude; familiekin gaia lantzea zaila izaten da, eta gorputzaren lanketa oso exkaxa da. Haur Hezkuntzan hutsune handia dago generoaren inguruan egiten den lanketari dagokionez, begibistakoa da Puigvertrek egiten duen salaketa: genero-aldagaia kontuan hartzen ez delako, Haur Hezkuntzan ematen diren erasoak zilegitasun osoz hartzen dira (Elorzak eta Francisco, 2011).

Gaur egun hezkidetzaren eta feminismoaren artean ez dago lotura sendorik (E2). Lehen aipatu bezala, gaur egungo sistemaren *purplewashing* eta *pinkwashing* estrategiak islatzen dira eskolan. Ez da erroko lanketarik egiten, ez dago zinezko diskurtso feministarik. Berdintasuna du jomuga, egoteko, izateko eta bizitzeko eredu berdinak ezarritik, sistema kapitalistatik edaten duten ereduak, patriarkatua eta genero-indarkeria indartuz. Horregatik, oso maila azalekoan egiten dira lanketak eta ez da jartzen baliabiderik egoerei erantzun bat emateko, hori eskolan zenbait pentsamendu eta jarrera-eredu erreproduzitzeko bide bilakatzen dela (Arenas, 2006; Martinez eta Ramirez, 2017; Subirats, 2016).

Amaitzeko, lan honen helburuak bete diren ikustea behar-beharrezkotzat jotzen da. Alde batetik, hezkidetzaren egoerari dagokionez, ikusi ahal izan da zer-nolako diskurtsoak egiten diren Haur Hezkuntzan, eta ez soilik diskurtsoa, baizik eta praktikak eta erronka nabarmenak ere bildu ahal izan dira, hau da, diskurtsoen atzean dakarrena bistan geratu da. Haur Hezkuntzan egiten diren lanketei dagokienez, ez da soilik erregistratu, baizik eta horiek duten izaeraren inguruan hainbat argibide ere topatu dira, hainbat indargune eta ahulgune identifikatuz, Hots, ikerketa honek agerian uzten du oraindik lan handia geratzen dela egiteke Haur Hezkuntzan. Hala ere, kontuan izan behar dugu ikerketa hau bost adituren elkarrizketetan oinarritu dela, beraz, nahiz eta gaiaren begirada poliedriko bat lortu nahi izan, lan honek ere zenbait muga ditu, ez baita hezkidetzaren lantzen den proiektu oro ezagutu eta aztertu.

Erreferentzia bibliografikoak

- 237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculumak zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzeko, *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, Vitoria-Gasteiz, 2016ko urtarrilaren 15a, 9. zk., 1-47, <<https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600142e.pdf>>-tik berreskuratua.
- Albertín, P. (2017): «Abriendo puertas y ventanas a una perspectiva psicosocial feminista: Análisis sobre la violencia de género», *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16, 79-90.
- Alfonso, P. eta Aguado, J. (1992): *Estereotipos y coeducación*, Consejo Comarcal Del Bierzo, Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades, Leon.

- Alonso, G. eta Zurbriggen, R. (2014): «Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica», *Educación en Revista*, 1, 53-69.
- Alvarez-Uria, A. (2013): «Glosategia», in I. Castillo. eta I. Retolaza (arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak*, EDO!, Donostia, 279-308.
- Arenas, G. (2006): *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*, Grao, Bartzelona.
- Arisó, O. eta Mérida, R. (2010): *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la «violencia de género»*, Egales, Bartzelona.
- Barquin, A.; Aguirre, O.; García, I. eta Zunzunegui, I. (2016): «Educar sin estereotipos de género en la etapa de 0-2», *Aula de infantil*, 85, 34-37.
- Basagoitia, M. eta Bru, P. (2000): «Miran quien habla. El trabajo con drupos en la IAP», in T. Villasante, M. Montañés, eta J. Martí (arg.), *La investigación social participativa, construyendo ciudadanía*, El viejo topo, Bartzelona, 119-136.
- Beauvoir, S. (1949): *El segundo sexo*, Alianza, Mexiko.
- Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*, Anagrama, Bartzelona.
- Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*, Paidós Ibérica, Buenos Aires.
- Butler, J. (2007): *El género en disputa : El feminismo y la subversión de la identidad*. Madril, Paidós.
- Castilla, A. (2008): «Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos», *Escuela Abierta*, 2, 49-85.
- Castillo, M. eta Gamboa, R. (2013): «La vinculación de la educación y el género», *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-16.
- Colás, P. (2007): «La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa», *Revista de Investigación Educativa*, 25, 151-166.
- Delgado, G. (2015): «Coeducación: Derecho Humano», *Península*, 10(2), 29-48.
- Elorza, C. eta Francisco, L. (2014): «Entrevista a Lidia Puigvert. Violencia 0 desde los 0 años», *Aula de infantil*, 75, 28-31.
- Eusko Jaurlaritzak. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila (2013): *Hezkuntza-sisteman hezkidetzak eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko Gida Plana*, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz, <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_conviven/adjuntos/coeducacion/920006e_Pub_EJ_hezkidetza_plana_e.pdf> (Kontsulta: 18-07-06).
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata, Madril.
- García, M. (2017): «La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil, notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del grado de magisterio de educación infantil de la universidad de Cantabria (España)», *Ex Aequo*, 36, 43-57.
- Gorrotxategi, M. eta Alvarez-Uria, A. (2017): «Genero desadostasuna Haur Hezkuntzan. Irakasle on erronka berria», *Tantak*, 29, 95-122.
- Graña, F. (2008): «El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género», *Praxis*, 12, 77-86.
- Kvale, S. (2012): *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*, Morata, Madril.
- Martínez, I. eta Ramírez, G. (2017): «Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 6, 81-95.
- Millet, K. (1969): *Política sexual*, Catedra Puv, Valentzia.

- Miyares, A. (2006): «Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía», in R. Cobo (arg.), *Interculturalidad, feminismo y educación*, Catarata, Madrid, 34-54.
- Mohanty, C. (2008): «Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales», in L. Suarez eta A. Hernández (ed.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*, Cátedra, Madrid, 117-164.
- Moriana, G. (2017): «Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista», *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286.
- Olabuenaga, J.I. eta Ispizua, M.A. (1989): *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbo.
- Platero, R. (2014): *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*, UAB, Bartzelona.
- Preciado, B. (2002): *Manifiesto contrasexual*, Opera Prima, Madrid.
- Rebollo, M.A. (2013): «La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado», *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 3-8.
- Salinas, F. eta Leona, A. (2016): «La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral», *Educación*, 25, 143-160.
- Sánchez, A. eta Iglesias, A. (2017): «Entrevista a Marina Subirats», *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2, 216-219.
- Sánchez-Bello, A. (2006): «La identidad de género en el marco de la escuela intercultural», in R. Cobo (arg.), *Interculturalidad, feminismo y educación*, Catarata, Madrid, 55-76.
- Segato, R.L. (2016): *La guerra contra las mujeres*, Traficantes de Sueños, Madrid.
- Solà, M.E. (2011): *Ampliando nuestra mirada sobre la violencia de género. Herramientas para la transformación desde la perspectiva feminista-queer de la diversidad sexual*, Diputación de Barcelona, Bartzelona.
- STEILAS (2015). *Genero eta aniztasun sexualerako gidaliburua*, STEILAS, LGTBIQ taldea, Bilbo.
- Subirats, M. (2016): «De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo», *RASE*, 9, 22-36.
- Subirats, M. eta Tomé, A. (2007): *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*, Octaedro, Bartzelona.
- Tójar, J.C.(2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, La Muralla, Madrid.
- Tomé, A. (2008): *Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*, Emakunde, Vitoria-Gasteiz.
- Trujillo, G. (2015): «Thinking from another place, thinking the unthinkable: towards a queer pedagogy», *Educação e Pesquisa*, 41, 1.527-1.540.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento Monogamo Terror Poliamoroso*, La oveja roja, Madrid.

