



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

TRANSFEMINISMOTIK EKARRIAK HAUR HEZKUNTZARA:

ESKOLA ETA IDENTITATEARI BURUZKO KASU
AZTERKETAK NEOLIBERALISMO GARAIAN

Irati Leon Hernandez

2021



Ilustrazioa: Shu Otero

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA
Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika saila
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea

**TRANSFEMINISMOTIK EKARRIAK
HAUR HEZKUNTZARA: ESKOLA ETA
IDENTITATEARI BURUZKO KASU
AZTERKETAK NEOLIBERALISMO
GARAIAN**

Doktore-tesiaren egilea:
Irati Leon Hernandez

Tesiaren zuzendariak:
Maria Teresa Vizcarra Morales
Rakel Gamito Gomez

(UPV/EHU)

Gasteizen, 2021

- Ruth zure bizitzari musika jarriko balitzai, zer instrumentu adituko litzateke?
(nire babespera uzkurdu zen).
- Saxofoi soprano bat (irribarre egin nuen).
- Oso tristea delako? (ezezko keinua egin zidan)
- Ez, ebokatzen duen indarragatik. Zer instrumentuk joko luke zure musika, Jess?
(hasperen egin zuen).
- Biolontxelo, nik uste. (Ruthek estuago heldu zidan).
- Oso tristea delako? (Ezezko keinua egin, eta hirirantz begiratu zuen).
- Ez, oso konplexua delako.

Mari-mutil handi baten bluesa
(Lesli Feinberg)

Esker onak!

Atal hau idazten esku-artearen dudana amaitutzat dagoenaren seinalea bada ere, oraindik ezin sinistu nabil, azken urteetako nire harreman monogamoaren amaiera iritsi dela. Horrelako prozesu eta lan luze baten atzean ikusgarriak eta ikusezinak diren milaka lan txiki daudelako, milaka momentu, milaka laguntza eta milaka babes sare. Ezin gaitezke beraz, lan honek irakurketarekin hasi modu batez edo bestez hiru urteetako prozesu honetan egon zareten guztioi, mila esker bihotz bihotzez.

Esker kronologikoekin hasteko beraz, mila esker masterreko lagunei, ikerkuntza lagunartean deskubritzea pizgarria izan delako bide honetan. Gasteizko patata taldea; SPSS, NVvivo, portugaleteko kalefazioa, elurteak eta kotxeko aire egokitu (eza)-rekin batera urte azeleratu eta nomada hori hamaika abenturaz betetzeagatik.

Eskerrik asko ere Hezkuntza eta Kirol fakultatean lanean hasi nintzen momentutik bide hau goxatu didazuen guztioi. Sailkideoi, zuen harrera eta zaintza mugarriak izan baitira prozesu honetan; Pili, AnaLu, Oihane, Rakel, Eider, Andoni, Maitane, Alex eta beste guztiei. EHUren egitura handian, etxe bat sortzea ahalbidetu didazue, diguzue. Mila esker benetan, inoiz bakarrik ez uzteagatik.

Bulegokideoi, fakultateko *neberetan* berdinen arteko tutoretzak egitea ahalbidetu duzuen horiei, Eider, Karla, Marina, Nerea, zein Bizkai aldean erbesteratutakoei ere, espazio horrek hotzetik berotasuna egin duzue! Ikerketa taldeko kideei, zuen bidean leku bat egiteagatik eta zuen babes, laguntza, ezagutza eta eskuzabaltasunagatik. Eta bereziki zuri Eider, prozesu guzti honetan nire ondoan egon zaren bezala ni ere zurean egongo naizela jakingo duzulakoan, mila esker bulegoan emandako besarkada bakoitzagatik.

Eta ahaztu gabe, mila esker zuri ere Elena, zure kafe eder (eta azken boladan deskafinatu) guztiengatik! Goizero, "Irati, hutsa?" Entzuteak sortze didan goxotasunagatik. Eskerrik asko, guztioi, nigan sinesteagatik!

Eskerrik asko bihotz bihotzez nire tesiko zuzendariei, zuei Mariate eta Rakel. Prozesu hau zuekin gozatzeko aukeragatik, zuen gidaritzagatik eta zuen ezagutza ez ezik zuen zaintza eta maitasunagatik. Mariate, behar izan dudanean hor egon zarela, edozein zalantza, beldur edo blokeoren aurrean, mezuak argiaren abiaduraren pare erantzuteagatik, nigan konfiantza izateagatik. Nire lanean jarritako grina ez ezik, beste modu batean ikertu daitekeela erakusteagatik, hezkuntzarekiko duzun ikuspuntuagatik eta borrokarako grinagatik. Rakel,

zure goxotasun eta atenzioagatik, zure zuzenketa amaigabeengatik, zure “tikismistasunean” emotikono alaiak jartzeagatik word-eko oharretan, telegrameko tutoretzengatik, zuzendari bat izatetik lagun bikain bat bihurtu zarela prozesu honetan. Eskerrik asko ere amonen zaintza sareei, Morenito kongelatuei eta tipula gabeko patara tortilla ez guztiz eginari; Mikel, Irati (eta pixkat zalantza gehiagorekin baina kanpoan utzi ezin dudana Pantxiri) zuen etxean nirean bezala jasotzeagatik eta zuen familiako kide bat gehiago naizela sentiarazteagatik.

Tutoretza lan ez ofizialetan ibili zaretenontzat ere, eskerrik beroenak. Amaia, gure kafetegiko tartetxoengatik eta niregan sinesteagatik. Mireia zure hitzengatik, nor naizen ahaztu zaidan momentuetan freskotasuna ekarri izanagatik. Zuon bion lanak, mugarriak izan dira ibilbide honetan! Eskerrik asko ere izenburua aurkeratzeko zuen laguntza eman didazueneroi eta eskerrik asko Shu Otero, egindako ilustrazioagatik ezin hobeto jasotzen du irudiz hitzez garatua dagoena.

Etxeko guztiei, hangoei eta hemengoei; oinarri bat izan zarete. Ama, aita, amona, izeba-osaba, lehengusu eta lagunei, nigan sinistu duzuelako, nire babesa izan zaretelako. 28*ko guztiei, behin esan bezala, zenbaki bat baino gehiago sentimen bat delako; eta indartsuago edo ahulago egon arren harro egon behar dugu sortu dugun guztiaz!

Nire sare guztiari, prozesu zail honetan bizitako gorabeheretan hala edo nola laguntzen saiatu zaretenoi. Aiala, lan hau aurrera ateratzeko funtsezkoak izan direlako zure etxeko ateak irekita egotea. Andrea, itsasoaren urrunean dauden argiak begiratzeko lasaitasunagatik. Lierni, zu ezagutzeak ekarri zituen aldaketa guztien zatitxo bat ere badelako esku-artean duguna. Prozesu honetan azken momentuan agertu zareten horiei, nire energia iturria funtsezkoa izan zarete. Eskerrik asko, benetan nire zaintza sarea osatzen duzuen horiei guztiei, lan hau zuek gabe ezingo litzake inoiz egin.

Eskerrik beroenak nire nire genealogia feminista osatzen duzuen horiei guztiei: Abaigar, IA, GUET, Lamin gorriak, Negeak, Bilgune Feminista, Errekaleor, Talka, B.A.L.A.... zuen militantzia eta eguneroko lanagatik. Borroka kalean dagoela erakutsi didazuen guztioi!

Eta nola ez, zuen ahotsak, bizipenak, memoriak, jakintzak eta konfiantza eskaini didazuen parte-hartzailei, zuen ezagutza eta hausnarketekin brikolaje lanak egitea ahalbidetu didazueneroi: Ainara, Amaia, Amayita, Amelia, Amets, Ania, Arlet, Bea, Camila, Casado, Egoitz, Ibai, Idoia, Ilargi, Irantzu, Itziar, Izotz, Josu, Kepa, Laura, Manex, Maria, Marian,

Marivi, Mireia, Miren, Nagore, Nerea, Oilar, Shu, Trilar, Txefo, Txiki eta Xabi, lan hau zuena da nirea bezainbeste.

Milaka alez osatua baitago beti basamortua; esker onak, bihotz bihotzez modu batean edo bestean doktoregai-tesi hau posible egin duzuen guztioi!!!!

Aurkibidea

SARRERA

Izenari izana eta izanari izena.....	13
--------------------------------------	----

LEHENENGO KAPITULUA

Zubiak eraikitzeko lehen harriak.....	19
1.1. Ikerketak gorputza gurutzatzen duenean	21
1.1.1. Lehen harria: feminismoa	21
1.1.1.1. Feminismoaren olatuak.....	22
1.1.1.2. Kritika dekoloniala	27
1.1.1.3. Euskal Herriko Mugimendu Feministaren genealogia laburra.....	28
1.1.2. Bigarren harria: gorputza	32
1.1.2.1. Sexu/genero sistema eta gorputzaren eraikuntza.....	33
1.1.2.2. Ikerketan eta hezkuntzan gorputza eta feminismoa aintzat hartzea.....	37
1.2. Helburuak.....	38
1.3. Ikerketaren egitura eta antolaketa	40
1.3.1. Erradiografiak	41
1.3.2. Erronkak.....	41
1.3.3. Memoriak.....	42
1.3.4. Hausnarketak, sinergiak eta estrategiak	42
1.4. Metodoa	45
1.4.1. Ikerketa eta ikertzaile kualitatiboa	45
1.4.2. Ikerketaren paradigma soziokritikoa	46
1.4.3. Diseinua: kasu azterketa	48
1.4.4. Parte-hartzaileak.....	49
1.4.5. Informazioa jasotzeko estrategia eta tresnak	53
1.4.5.1. Elkarrizketak	53
1.4.5.2. Talde eztabaidak.....	55
1.4.6. Prozedura.....	56
1.4.7. Datuen analisia	57
1.4.8. Egiaztasunerako teknikak	65
1.5. Erreferentziak	68

BIGARREN KAPITULUA

Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. Ikergaiaren erradiografiak.....	77
2.1. Genero ikuspegitik egiten den lanketa	79
2.1.1. Genero trataeraren auzia egungo jendaratean	79
2.1.2. Eskola, sistemaren sostengu edo aldaketarako giltzarri?	83
2.1.3. Ikerketaren erronka eta xedea.....	88
2.2. Metodoa	88
2.2.1. Diseinua.....	88
2.2.2. Testuingurua eta parte-hartzaileak	89
2.2.3. Informazioa jasotzeko tresna.....	90
2.2.4. Prozedura.....	91
2.2.5. Datuen analisisa	91
2.2.5. Egiatzotasuna	94
2.3. Emaitzak.....	94
2.3.1. Hezkidetzaren gaur egungo egoera hezkuntza sisteman eta Haur Hezkuntzako etapan....	95
2.3.1.1. Hezkidetzaren gaur egungo egoera hezkuntza sisteman	96
2.3.1.2. Hezkidetzaren eta Haur Hezkuntzako etaparen harremana	101
2.3.2. Feminismoa eta binarismoa aztergai	104
2.3.2.1. Binarismoaren irakurketa hezkidetzan.....	104
2.3.2.2. Diskurtso eta praktika feminista.....	106
2.4. Eztabaida eta ondorioak.....	109
2.5. Erreferentziak	111

HIRUGARREN KAPITULUA

Hamaika begirada eskolarutz: genero ikuspegitik dituen erronkak hizpide.....	115
3.1. Genero ikuspegitik eskolak dituen erronkak hizpide.....	117
3.1.1. Egungo jendaratea eta feminismoaren presentzia	117
3.1.2. Eskola: ekoizle edo eraldatzaile?	119
3.1.3. XXI. mendeko erronkak.....	120
3.1.4. Ikerketaren erronka eta xedea.....	121
3.2. Metodoa	122
3.2.1. Diseinua.....	122
3.2.2. Testuingurua eta parte-hartzaileak	122
3.2.3. Informazioa jasotzeko estrategia eta tresna	126

3.2.4. Prozedura.....	127
3.2.5. Datuen analisia	127
3.4.5. Egiazkotasuna	128
3.3. Emaidzak.....	129
3.3.1. Eskolan gailentzen diren diskurtsoak.....	131
3.3.2. Izaera integrala duten erronkak.....	133
3.3.3. Hezkuntza komunitatearen konpromisoa	135
3.4. Eztabaida eta ondorioak.....	138
3.5. Erreferentziak	140

LAUGARREN KAPITULUA

Memoria ariketak: identitate disidenteen eraikuntza haurtzaroko genero hausturen oroitzapenak abiapuntu izanik	143
4.1. Identitate disidenteen eraikuntza	145
4.1.1. Sexu/genero sistema eta sexualitatearen auzia	145
4.1.2. Haurtzarora eta identitatearen eraikuntza eta garapena.....	148
4.1.3. Ikerketaren erronka eta xedea.....	151
4.2. Metodoa	151
4.2.1. Diseinua	151
4.2.2. Testuingurua eta parte-hartzaileak	152
4.2.3. Informazioa jasotzeko estrategia eta tresna.....	152
4.2.4. Prozedura.....	153
3.4.5. Datuen analisia	154
3.4.6. Egiazkotasuna	155
4.3. Emaidzak.....	156
4.3.1. Identitatea ikuspuntu ezberdinekin harremanetan.....	158
4.3.2. Sozializazio prozesuak.....	160
4.4. Eztabaida eta ondorioak.....	165
4.5. Erreferentziak	168

BOSGARREN KAPITULUA

Identitateari eta eskolari buruzko gogoetak: gako transfeministak irakaskuntzan	171
5.1. Identitateari eta eskolari buruzko gogoetak.....	173
5.1.1. Transfeminismoaren historia eta horren bilakaera Euskal Herrian	173

5.1.2. Transfeminismoaren emaria hezkuntzan. Pedagogia subertsiboen erradiografiak	175
5.1.3. Ikerketaren erronka eta xedea	179
5.2. Metodoa	179
5.2.1. Diseinua	179
5.2.2. Testuingurua eta parte-hartzaileak	180
5.2.3. Informazioa jasotzeko estrategia eta tresnak	181
5.2.3.1. Elkarrizketak	181
5.2.3.2. Eztabaida taldeak	181
5.2.4. Prozedura	182
5.2.5. Datuen analisia	182
3.4.6. Egiatzotasuna	184
5.3. Emaitzak	185
5.3.1. Prozesu inklusiboak	188
5.3.2. Sexualitatearen trataera	191
5.3.3. Irakasle rola	194
5.4. Eztabaida eta ondorioak	199
5.5. Erreferentziak	203
SEIGARREN KAPITULUA	
Eraikitako eta zeharkatutako zubiak	209
6.1. Eztabaida eta ondorioak	211
6.2. Emaitzen eztabaida	211
6.3. Helburuen berrikuspena	216
6.4. Ondorioak: transfeminismotik ekarriak	219
6.5. Ikerketaren mugak	228
6.6. Zabaldutako bideak: etorkizunerako proposamenak	229
6.7. Bibliografia	231
ZAZPIGARREN KAPITULUA	
Laneko bibliografia guztia	235

SARRERA

Izenari izana eta izanari izena

Izenari izana

Ezaguna da honezkero izenari izana eta izanari izena esapidea, izenak egiten baitu izana baino izanak berak ere izenak eraikitzeke gaitasuna du. Performatibitatearen alde biak.

Honako lan hau, urte askoan kolektibo sentitutakoari izena jartzeko apustu bat da, urte askoan noraezean kokatutako identitatea bati izena jartzea, izana bihurtzeko, kolektibizatzeke, zuengana iristeko. Izena duenak izana badu, lan hau beste eredu batzuk posible direla erakusteko leiho txiki bat da; arraroa, lekuz kanpo dagoena, bere lekua non dagoen jakin ez dakien haur, eta ez horren haur, horengana iristeko bide bat. Noizbait lan honek aske sentitzeke bideak zabalduko dituelakoan, nik pixkanaka nireak zabaldu ditudan bezala.

Amak beti esaten dit niri ez zitzaidala ikastola gustatzen, ez dakigu zehatz-mehatz zergatik den; agian mugitua nintzelako, hiztuna, kurioa, ez nuelako nire tankerakorik topatzen, ez nituelako arauak gustuko, edo besterik gabe etxeke berotasunean puzzleak egiten gustura egoten nintzelako. Baina uste dut lan honek, nolabait, eskolak sortzen zidan deserosotasun horri erantzunak topatzeko bidea ere badela.

Irakasleak ere, gogoan ditut, irakasle on izan ziren horiek baino gehiago gogoratzen ditut ordea, ez zirenak horren onak izan, eta agian, samin horretatik dator hezkuntzan eraldaketa gakoak bilatzeko behar hori.

Ni ez naiz inoiz ikasle ona izan, ez ditut inoiz nota oso onak atera, nire ortografia ez da batere zuzena eta doktoretza-tesi hau amaituko dut momentu askotan “k” eta “n” edo eskuma eta ezkerre ezberdindu gabe. Hala ere, ez dut sekula eskola bat parte-hartu gabe igaro, ez diot inoiz ikaskuntzak eta ezagutzak dakarren plazerari uko egin.

Ezaguna da zirkuko elefantearen fabula; honek zera kontatzen du: elefantea oso txikia zenean kate batekin lotu zuten aldaxka batera, ihes egin ez zedin. Baina elefanteak bere indar guztiak egin zituen arren ez zuen sekula lortu katetik askatzea. Urtean igaro ahala elefantea katea eta aldaxka bera baino askoz pisutsu eta indartsuagoa bilakatu zen baino, hala ere, ez zuen lortu askatzea. Txikitatik ikasi duenez ezinezkoa dela askatzea, egun saiakerarik ere ez du egiten.

Eskolako lau pareten metafora ere izan deitzeke elefantearen fabulako katea eta jendartea noski, aldaxka. Haurtzarotik mugatu diguten hori helduaroan ere ekitearen beldurrez bizi gara. Horregatik garrantzitsua da eskola eta haurtzaroaren inguruan hitz egitea. Bertan

ematen diren indarkeria esplizitu zein inplizituen aurrean kontzientzia hartzeko, egungo hezkuntza eta jendarteak zenbat eta zenbat haur mugatzen dituen gogoratzeko, aurrean kontzientzia hartu behar dugu, hartzaroa ez mugatu.

Bizitza osoa mugak dituzunaren sentazioarekin bizi gara maiz, desira erreprimitu eta produkzio logiketan ulertzeraz bultzatzen gaituzte, geure gorputzarekin deseroso sentitzera, harreman eta familia eredu zehatzak zein identitate zurrenak izatera. Komunitatearen zaintzaz beharrean kontsumoaren eta indibidualtasun meritokratikoaren bidean, arrakasta lortu nahian. Norbait izatera iristeko garenaren ahanzturan eroriz.

Transfeminsismoak eman dit niri muga horiek hausteko aukera, nire gorputza, sexualitatea eta harremanak berrasmatzeko bidea, beldurrik gabe (edo gutxiagorekin behintzat), esperimentatzeko espazio bat. Jendarteak emakumetasunean hertsiki inposatuta arauetatik gaindi, zugandik espero dena alboratuz, irainak birjabetuz, barkadardeak saretuz; bollera identitatearen kolektibotasunean eta laguntasunaren alaitasun errebeldean.

Transfeminsismoak askeago egin nauelako, hona nire proposamena Haur Hezkuntzara ekarria!

Izanari izena

Izanak izena izan behar duenez, doktore-tesi honek izena jarri nahi izan dio kolektinoki sentitutako guztiari. Lan honek, zazpi izen eta zazpi izan ditu; honako egitura honetan antolatuak:

Lehen kapituluak, **ikerketak gorputza gurutzatzen duenean** izena du eta tesi lan honi sarrera ematen dion atala da. Bertan, marko teoriko orokorra ageri da, lan honen bidez eraiki nahi izan diren zubietan lehen harriak garatuz, feminismoa eta gorputza. Ostean doktore-tesiaren helburu nagusiak eta egitura zehaztu dira eta ostean diren eta metodoaren inguruko adierazpen nagusiak.

Bigarren kapitulutik bosgarrenera lan honetan egindako ikerketak ageri dira, bakoitza kapitulu batean eta guztiek egitura bera jarraitzen duten Horretarako, gainerako ikerketak antolatzen diren bezala pausu hauek jarraitzen ditu; sarrera, marko teorikoa, helburuak, metodoa, emaitzak, eztabaida eta ondorioak eta azkenik bibliografia. Beraz, era solteak irakurtzeko aukera dago, inpendienteak badira beraien artean kapituluok.

Bigarren kapitulua ordea, lan honen lehen ikerketa da; **Hezkuntzan genero ikuspuntutik egiten den lanketa. Ikergaiaren erradiografiak** izenpean ageri dena. Ikerketa honek, izenak dioen bezala gaiari sarbidea ematen dion lehen ikerketa da, helburua gaiari lehen hurbilpena egin eta etorkizuna definitzea du, helburu eta izaera.

Hurrengo atala, hau da, hirugarren kapituluak **Hamaika begirada eskolaruntz: genero ikuspegitik dituen erronkak hizpide** du izena eta lan honen bigarren ikergaia da. Honek aurreko ikergaiak zabalduetako bideak jorratzen ditu eta eskolaren analisisian sakontzen du.

Laugarren kapituluan aurki dugunari erreparatzen badiogu, doktore-tesi honen barnebiltzen duen hirugarren ikergaia da eta **Memoria ariketak: identitate disidenteen eraikuntza haurtzaroko genero hausturak abiapuntu izanik** izena du. Atal honetan identitate eta haurtzaroaren inguruko gogoetan ageri dira.

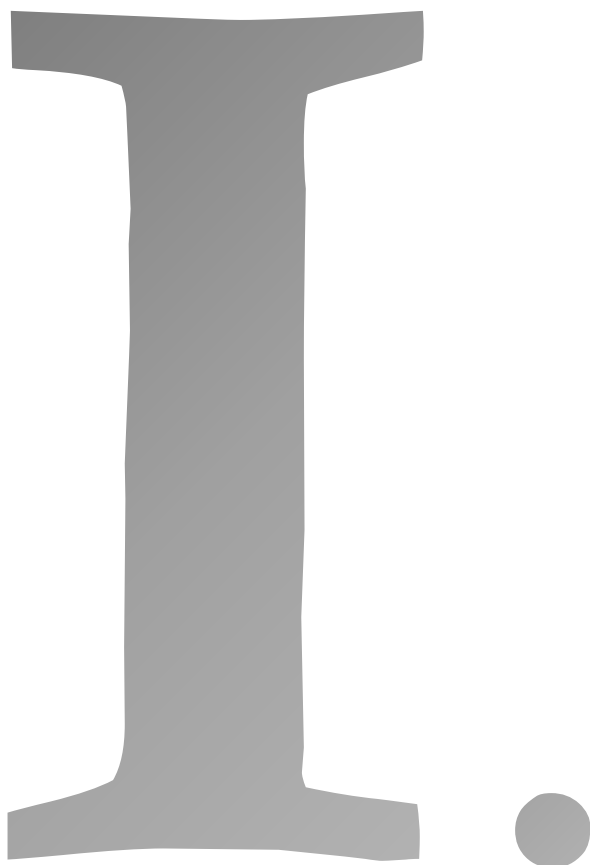
Bosgarren kapitulua; azken ikergaia da eta bigarren zein hirugarren ikergaiak guratzean sortua da, **Identitateari eta eskolari buruzko gogoetak: gako transfeministak irakaskuntzan** izenpean. Atal honek aurreko ikerketak jaso eta gurutzatzen ditu, lan honek ondorioei begira jartzen digu begirada, transfeminimotik ekarriak diren proposamen pedagogikoak aztertzen ditu.

Seigarren kapituluak doktore-tesi osoko ondorioan jasotzen dituen atala da, **eraikitako eta zeharkatutako** zubiak izena du eta laneko ondorio orokorrak jasotzen ditu. Lehenik eztabaida egiten du, bigarrenik helburuak berrikuspina adierazten du, ostean ondorio nagusiak eta giltzarri feministak definitzen dira, ostean zabalduetako bideak zehaztu eta mugak islatzen dira eta azkenik, bibliografia ageri da.

Zortzigarren eta azken kapituluak doktoretza tesian erabilitako bibliografia guztia jasotzen du.

LEHENENGO KAPITULUA

Zubiak eraikitzeko lehen harriak



1.1. Ikerketak gorputza gurutzatzen duenean

Ikerketak gorputza gurutzatzen duela esaten dugunean, Mari Luz Esteban-en (2004) hitzak ekarriko ditugu gurera, “kezka gorpuztuak” baitira gai honi heltzeko interesa piztu digutenak, ikerketa abiarazteko mugarriak, bideak jarritako lehen harriak: “Norberaren ikuspegiak eta gorputzeko zein gorpuztutako esperientziak uztartzen direnean eramaten gaituzte gure ikerketara” (3. or.). Donna Haraway-k (1988) jaso bezala, ezagutzak kokatuak dira eta, horregatik, esplizitua izan behar den jarrera politiko batetik sortzen da ezagutza. Horrela, zenbait ikuspuntu hartzeko gaitasuna garatzen da, jarduten dugun testuinguruaren eta sortzen ditugun enpatia harremanen bidez, eta hortik, eta bakarrik hortik, sortzen dugu ezagutza. Hau da, bizitza istorioa ez dago inoiz teoria eta praktika zientifikotik aldenduta (Tron eta Flores, 2010).

Bada, kokatutako ezagutza da gurea, Harawayk (1995) proposatutako terminoa gurea eginez. Era kontziente batean subjektibotasunetik abiatzen den ikerketa bat da, testuinguru kultural zehatz batetik egiten delako eta horrek ikuspuntu bat ematen digulako. Hau da, dauden perspektiba ezberdinen baitan gure ikerketak ikuspuntu jakin bat eskainiko du, kokatua eta partziala (Alvarez-Uria, 2013; Haraway, 1995). Gure ikerketaren bitartez zenbat zubi eraiki nahi dira, gurarizkoak diren bideei ekiteko, uztartzeko. Subjektibotasun bide horien gidaritzan, hauek dira jarri diren harriak: feminismoa eta gorputza.

1.1.1. Lehen harria: feminismoa

Egun, ezin da feminismoaz hitz egin, feminismoei buruz baizik, era pluralean; ez baita bat eta bakarra, askotariko adierazpenak baititu. Finean, feminismoak justizian oinarritzen diren

diskurtso eta artikulazio politikoak dira (Varela, 2019). Hala ere, ezin da esperientzia bateratu batez hitz egin, nahiz eta gaur egungo praktikak klabe antzekotan taldekatzerako orduan ezaugarri batzuk zerrendatzea lagungarria izan daitekeen, esate baterako, genero binarismoari buruzko begirada, interbentziorako esparru globala edo transnazionala, interseksionalitatea edo transbertsalitatea, kultura eta komunikazioa hegemonia eremu gisa kokatzea eta sozioekonomiarekin dituen harreman konplexuak salatzea, desberdintasuna eta aliantza politikaren berezko balio edo baldintza gisa ulertzea, arlo sinbolikoan eta jardun performatiboan eragiten duten ekimenak (Gil, 2011).

1.1.1.1. Feminismoaren olatuak

Iparralde globaleko¹ feminismoaren historia olatuen metaforaren bidez ikasi dugu gehienetan. Horrela, XVIII. mendetik hona feminismoak bizi izandako lau olatuak aztertzen dira hemen, egungo egoeraren aurrekari historikoak ezagutzeko eta horien nondik norakoak ulertzeko (Gil, 2011; Varela, 2019).

Lehenengo olatua deitzen zaio ilustrazio eta Frantziar iraultza testuinguruan sortu zen emakumeen mugimenduari. Garaiko feminista eta manifestu ezagunenak Olimple de Gouges-en *Emakumearen eta Emakumezko Herritarraren Eskubideen Adierazpena* (1791) eta Mary Wollstonecraft-en *Emakumeen erreibindikazioa* (1792) izan ziren (in Varela, 2019). Orduan sortu ziren eztabaida berrietan, “adimenak ez du sexurik” premisa izan zen nagusi eta funtsezko eskakizunak emakumeek hezkuntzara eta lan merkatura sarbidea eta bozkatzeko eskubidea lortzea izan ziren. Finean, garai hartako borroketan ezagunak izan ziren askatasunaren, berdintasunaren eta anaitasunaren premisek ez zuten emakumeen eskubideekiko begirunerik izan (Gil, 2011; Varela, 2019).

Bigarren olatua ez dute autore guztiek garai berean kokatzen. Varelaren (2019) aburuz, XIX. mende erdialdetik II. mundu gerraren amaierara irauin zuen eta oso adierazpen ezberdinak jaso ziren; hau da, sufragismotik Simon de Beauvoir-en “emakumea egin egiten da” aldarrira (Varela, 2019). Hala ere, Gilek (2011) bigarren olatua lehenaren baitan kokatzen du, XVIII. eta XIX. mendeetan hasita, sufragistek utzi zutenari jarraikortasuna emanez eta posizio antikapitalista, antiinperialista eta marxistak posizio nabarmenak izanik (Pineda et al., 1985).

¹ Iparralde globala ikerketa postkolonial, transnazional eta altermundistetan erabiltzen den terminoa da, eta lehen munduari zein herrialde garatu guztiei erreferentzia egiten die.

Ameriketako Estatu Batutan (AEBtan), sufragismoaren testu aitzindaritzat hartzen da 1848an Seneca Falls-eko *Adierazpena, Manifestu komunista* argitara atera zen urte berekoa (Gil, 2011; Varela, 2019). Sufragismoa mugimendu internazionala izan zen, jendarte industrial guztietan aktibo egon zena eta bi helburu zehatz zituena: bozkatzeko eskubidea eta hezkuntzarako eskubidea. Laurogei urteko epean lortu ziren eskubide horiek (Varela, 2019).

Baina horiek ez ziren garaiko mugimendu bakarrak izan (Gil, 2011; Varela, 2019). Esklabotasunaren kontrako mugimendu abolizionistak zuen kritika soziala emakumearen baldintzari aplikatzen hasi ziren eta aski ezaguna den Sojourner Truth izan zen 1850ko *Emakumeen Eskubideen Lehen Konbentzio Nazional*-ean parte hartu zuen emakume beltz bakarra. Hori izan zen Truthen diskurtso ezagunena plazaratzeko agertokia: “ez naiz emakume hala?”. Horrela, emakume beltzek jasaten zuten zapalkuntza bikoitza mahaigainera ekarri zen lehen aldiz: arraza eta generoa (Varela, 2019; Ziga, 2014).

Bestalde, ezin da alde batera utzi, langile mugimenduaren baitan, urte horietan egon ziren matxinadak eta emakume langile sozialistek bertan izan zuten adierazpena. XIX. mendean Flora Tristan izan zen izen esanguratsuenetako bat, bere jardun politikoa langile eta mugimendu feministarekin konprometituta baitzegoen eta horren adibide *Langile Batza* (1843) liburua da. Feminismo sozialista eta marxistari jarraika, Clara Zetkin izan zen emakumeen mugimendu sozialistaren oinarriak jarri zituena. Halaber, XX. mendearen hasieran, Aleksandra Kollontail izan zen pauso bat gehiago eman zuena eta, marxismoaren baitan, emakume berria izendapenarekin maitasun askea, soldata berdintasuna, abortuaren legalizazioa, etxeko eta zaintza lanean sozializazioa eta emakumeen bizitza intimo eta sexualaren eraldaketa aldarrikatu zituen.

Adierazpen anarkistek ere oihartzuna izan zuten feminismoaren bigarren olatuaren garaian. Autore ezagunena Emma Goldamnd izan zen, autoritate eta estatuaren kontrako jarrerak adierazteagatik espetxeratzea ekarri ziotelarik (Gil, 2011; Varela, 2019).

1917an, martxoak 8 borroka egun bezala izendatu zen, Petrogrado-n (San Petersburgon) oihalgintzako langileek manifestazioa abiatu eta hiri osoa hartu zuten. Errusiako iraultzan, egun gako eta ekimen pizgarria izan zen emakumeen langileen nazioarteko egun bezala ezagutzen duguna (Rabinowitch, 1991).

Guzti horregatik, Silvia L. Gilen (2011) arabera, bigarren olatuak, sufragismoaren lorturiko eskubidean oinarri izanik, emakumeen bizitza kalitatea handitzea ekarri zuen 1970ko

hamarkadaren amaieran; 1968ko mugimenduaren, Italiako borroken, diktaduren eta AEBtako komunitate beltzaren altxamenduaren batera eman zen (Gil, 2011).

Azkenik, Simon de Beauvoir eta *Bigarren sexua* (1949) liburua izan ziren aro berrirako oinarri teorikoak ezarri zituztenak, lanak mugimendu feministaren historian katebegi lanak egin baititu. “Emakumea egin egiten da” premisa feminismoaren zenbait adierazpen aktibatzekeo pizgarria izan zen.

Hirugarren olatuak XX. mende erdialdetik XX. mende amaierara eman ziren mugimenduak jaso zituen (Varela, 2019). Gilek (2011), ordea, hirugarren olatuko garaiak bigarren olatuan kokatzen ditu. Aurretik aipatutako oinarriari jarraikita, garaiko mugimenduek emakumetasuna zalantzan jartzen hasi ziren, sexualitatea, generoa, edertasuna eta feminitate zein maskulinitate kanonei buruzko hausnarketa habiaratu zuten. Horren baitan, ezaguna da Betty Friedan-en *Mistika femeninoa* (1963) liburua, kontzientziazio feministako prozesu berri baterako pizgarria izan zelako eta jendarte mugimendu askatzaile bat sortzeko nortasun kolektibo bat eraiki zuelako.

Horrela zabaldu zen, 1967 eta 1975 bitartean, feminismo erradikala. Orduko bi obra ezagunenak Kate Millett-en *Politika Sexuala* (1967) eta Sulamith Firestone-ren *Sexuaren dialektika* (1969) izan ziren. Feminista erradikalaren aburuz, espazio publikoan leku egitea ez ezik, espazio pribatuaren transformazioa ere bilatzea beharrezkoa zen, “Iraultza sexuala” izan zenaren oinordekotza kritikoa izanik.

Horren harira, 1970ko hamarkadan, feminismoaren korranteak asko aldendu ziren eta mugimenduaren amaiera ekarri zuen, ordura arte ezagutu zen bezala behintzat. Estatuaren feminismoa edo feminismo instituzionala garatzen hasi zen orduan eta zenbait emakume ONUri politika feministak aldarrikatzen hasi ziren (Gil, 2011; Varela, 2019). Ezberdintasunaren feminismoa ere garatu zen hirugarren olatuan, desberdintasuna desparekotasunetik aldetuz eta berdintasuna lotzeko eredu maskulinoa jarraitzea arbuiatuz, berdintasunaren estrategia askori kritika eginez (Gil, 2011; Varela, 2019).

Horrez gain, teoria queer-aren sorrera ere garai berean kokatzen da, feminismo dekolonialaren adierazpenekin batera, emakume zer den zalantzan jartzeko eta bestelako identitate batzuen ahotsak indartzeko. Garaiko gay mugimendu instituzionalizatuari eta feminismo zuria eta ertain klasekoari kritika nabarmenak egin zitzaizkion, klase, arraza, adin, aniztasun sexual eta gaixotasunen ikuspuntutik (Sáez, 2020; Varela, 2019).

Queer termino anglosajon bat da eta arraroa esan nahi du. Orduan, irain homofobo bezala erabiltzen zen eta egun, ordena zalantzan jartzen zuen guztia izendatzeko erabiltzen da. Indarkeria adiera berriak mahaigaineratu eta jendarteari kritika sistematiko bat egiten dio, sistemak ezarritako inbibilizazioa gainditzeko eta norma heterosexuala plazaratuz, emakumeei, sexu/genero gutxituei nahiz normatik kanpo dauden pertsonei ahotsa eskainiz. Hau da, eredu heterozuzena eta sexu/genero binarismoa zalantzan jartzen du (Alvarez-Uria, 2013; Solá, 2011; Varela, 2019). Zalantzan jartzen du heterozentratua eta ziszentratua dena, eta sexuaren eta generoaren ikuspegi konplexuago bat eskaintzen du, interseksionalagoa. Aktibismoa politizatzen du, erradikalizatu egiten du eta feminismoaren baitan arrazismoa, dekolonialitatea, klase soziala eta bitarra ez dena kokatzen ditu, identitateak problematizatzeko (Sáez, 2020).

Teoria queeraren beste autoreetako batzuek, Gayle Rubin-ek, Gloria Anzaldúa-k, Monique Wittig-ek, Esther Newton-ek, Donna Haraway-ek, Teresa de Lauretis-ek, Ece Kosofsky-k eta, batik bat, Judith Butler-ek, bere *Genero nahasmendua* (1990) (in Varela, 2019) liburu ezagunenarekin, arazo bezala adierazten dute emakumeak talde bateratu eta koherente bezala ulertzea eta generoaren performatibitatea azaleratzen dute, sexualitatea bezala, generoa egiten duzuna baita, ez zarena.

Silvia Gilen (2011) aburuz, krisi testuinguruak sortzen du hirugarren olatuaren feminismoa garatzea, 1960ko eta 1970ko hamarkadetan, eta horrek feminismo berriak izena zehazten du:

“Kontuan izan behar dugu feminismoaren bigarren eta hirugarren olatuen arteko aldea ez dela soilik historikoa, denborazkoa baizik. Gakoa zera da, bigarren olatuko feminismoa emakume guztien batasunaren baitan antolatzen den bitartean, feminismo berriek ezberdintasunetik abiatzen direla, praktika politikoari dagokion baldintza gisa” (36. or.).

Garai berean feminismoan interseksionalitatearen kontzeptua ere izendatu zen. 1989an, Kimberlé Crenshal abokatu afro estatubatuarrek termino horren beharra azaleratu zuen, langile beltzek jasandako zapalkuntza espezifikoa eta anizkoitza agerian uzteko (Viveros, 2016). Horren bitartez adierazten da zapalkuntza sistemak eta askotariko diskriminazioek ez dutela era independente batean jarduten, lotuta daudela eta identitate gurutzatuak sortzen dituztela baizik. Hau da, generoak, etniak, klaseak, (des)gaitasunak, orientazioak, kastak, adinak eta nazionalitateak, beste batzuekin batera, era bateratuan jarduten du (Varela, 2019).

Laugarren olatua, askoren ustez, egun bizi dugun feminismoaren egoera adierazten duena da, batik bat egungo sistema neoliberalista; globalizazioaren eta sare sozialen eragina

nabarmenduz. 2015ean, herri latinoamerikarretan, feminizidioen kontrako borroka nagusitu ziren, Argentinako *Ni una menos* aldarrikapenarekin, 2016an *Vivas nos queremos* leloak indarra hartu zuen, eta 2017ko mobilizazioek Txile, Uruguai, Peru, Mexikoko *Basta de violencia machista y complicidad estatal mobilizazioek* poliziaren inpunitatea eta instituzioen papera salatzen zuten. Aipatzeko da ere, sare sozialetan birala egin den *#MeToo* kanpaina, sexu/genero indarkeriaren kontrako eraso salaketak eta borroka hartu duten indarraren adierazle bat delako (Varela, 2019).

Amaitzeko, 2018an eta 2019an martxoak 8 deitutako azken greba feministak ere azpimarratu beharra dago. Horien bidez, ordaindu gabeko lanak eta genero lanak jendarte kapitalistan betetzen duen ezinbesteko papera ikusaraztea nahi zen eta, aldi berean, klase ikuspuntua indartu. Horrela, mugimendu feministak feminismo liberaletik bereizten da, begirada kristalezko sabaian jarri eta merkatua aberasten duen diskurtsoa defendatzen duelako eta klasearen zein arrazaren errealitatea kontuan izan gabe, elitismoa eta indibidualismoa sustatzen dituelako (Arruzza et al., 2019).

Ildo beretik, mugimendu feministak eta LGT kolektiboak zenbait erronka ditu egungo testuinguruan eta horiek kokatzeko beharrezkoa da *homonazionalismo* bezala izendatzen den eta egun murgilduta gauden marko historikoa deskribatzea. Jasbir K. Puar izan zen 2007an kontzeptua argitara atera zuena. Kontzeptuak zinezko estrategia bat definitzen du eta azaltzen du LGT (Lesbiana, Gay eta Trans) kolektiboaren eskubideak politika kolonialak eta nazionalistak sortzearen kontura eraikitzen direla, LGT kolektiboa kooptatuz eta instrumentalizatuz. Horrela, politika horiek “besteak” kategoriaz zehazten dituzte, subjektuak baztertuz, alteritate loturak ezarri eta xenofobia, arrazakeria zein islamofobia betiketuz (Puaj, 2017).

Modu berean ulertu behar da *femonaazionalismoa*. Aurretik aipatutako estrategiarekin bat egiten du kontzeptuak, baina emakumeen eskubideen erabilerak egiten eta kolektiboa instrumentalizatzen. Terminoa Sara Farris-ek ekarri zuen, beste behin ere egungo marko teorikoa ulertu eta estrategia arrazista eta xenofoboak ulertu eta salatzeko (Farris, 2017).

Era konkretuago batean, *Pink* eta *Purpel washing* estrategiekin definitzen dira kolektibo horien asimilazio eta instituzionalizazio egoerak. *Pink* (arrosa) LGT kolektiboaren kasuan, eta *purpel* (morea) feminismoaren kasuan, ondoren *wash* aditza, garbitu edo justifikatu esan nahi duena. Garbiketa-teknika horiek gorputzaz baliatzen dira diskurtso hutsa eraikitzeko, generoan, arrazan edo (des)gaitasunean bizitako errealitateak kontuan hartu gabe (López eta Platero,

2019). Horregatik, asimilazio eta instituzionalizazio egoeran dagoen LGT komunitatearen premiei ere erantzun behar die feminismoak.

1.1.1.2. Kritika dekoloniala

Aurreko atalaren hasieran azaldu bezala, olatuen erradiografia laburra ipar globaleko feminismoaren historia ezagutzeko baliagarria da. Hala ere, ezin da ahaztu historiak zentzu unibertsala hartzen duela eta, beraz, narrazioa feminismo dekolonialaren kritiken baitan kokatzen dela.

Ochy Curiel-en (2009) arabera, feminismoa, nahiz eta kontzeptu gisa lehen olatuan sortu, emakumeek leku eta denbora jakin batean egiten dituzten borroka laburbiltzen dituen proposamen gisa aurkezten da. Horregatik, feminismoa patriarkatuaren aurka dauden emakumeen borroka orotzat hartzen bada, haren genealogia eraiki beharko litzateke, zenbait leku zein garaitako emakume askoren istorioa kontuan hartuta (eta ez bakarrik ipar globalekoak). Autorearen aburuz, feminismoaren dekolonizazioaren keinu etiko eta politiko nagusietako bat olatuei egiten zaien kritika da, istorio desberdinei heltzea beharrezkoa delako, gutxi edo ia inoiz kontatu gabeak direnei tartea eskaintzeko.

Hots, kritika dekoloniala feminismo eurozentratuaren diskurtso hegemonikoak desmuntatu eta gainditu nahi dituen ariketa lana da; izan ere, unibertsaltasun androzentrikoaren narratiba kritiko gisa aurkezten da eta aldi berean feminismoak genero unibertsalismo bat sortu eta finkatzen duela salatzen du, azken finean, esperientzia historikoa eta geopolitikoa mendebaldean kokatutako emakume talde baten mundua interpretatzeko eta problematizatzeko modua da (Espinosa eta al., 2014).

Zenbait egilek feminismoaren gure konfigurazioa Ilustrazio eta Iraultza Frantsesetik Europan sortu ziren emakumeen eskaeretatik datorrela esaten dute eta beste batzuentzat, berriz, genealogia feminista latinoamerikarrak beste garai eta mugimendu batzuetan ditu hastapenak (Grillo, 2018).

Dekolonizazioa aipatzen denean, kontzeptu zabalarri erreferentzia egiten zaio, arlo politikoan, ekonomikoan, sozialean eta kulturean nagusitasun kolonialaren mende egon ziren herri eta lurraldeen independentzia prozesuei dagokielako (Curiel, 2009):

“Ameriketako Estatu Batuak eta Latinoamerikako errepublikak 1783 eta 1900 artean sortu ziren prozesu bezala, 1920 eta 1945 artean gertatu zirenak Otomandar Inperioaren mendekotasunekin lotuta, non Ekialde Ertaineko eta Maghrebeko estatuen zati handi baten

independentziak sortzen ziren, eta 1945 eta 1970 artean gertatu zirenak, zeinen ondorioz Afrika eta Asia Pazifikoko eremu independenteak afrikar kontinentearen egituraketa garrantzitsuan dauden” (2. or.).

Beraz, dekolonizazioa ikuspuntu zabalago batetik hausnartzera garamatza kolonialismoak markatu duen zapalkuntza historikoaren narratibak. Gaur egun zapalkuntza hori politika neoliberalen bidez erreproduzitzen da, non hirugarren mundua deritzona egoera global desorekatuan dagoen iparraldeko herrialdeen aurrean (Curiel, 2009). Egoera horrek azterketa sakon batera egiten du bidea eta zenbait hausnarketa ildo proposatzen ditu, kolonialitatea begirada kritikotik desmuntatzeko planteamenduak proposatuz: (1) komunitate kolonizatuen baitan sortutako irudia basakeriari lotuz, zibilizazio-basakeria dikotomia eraikiz eta gizalebiderik gabekotzat jo; (2) lurralde kolonizatueta arraza estratifikaziorako mekanismoak ezarri; (3) arrazionaltasun zientifiko eurozentratua ezartzeko modua aztertu, mendebaldekoak ez ziren beste episteme batzuk baliogabetu baitzituen horrek eta, azkenik (4) sexu/genero eraikuntza ezarri, biztanleriaren berezko aniztasuna ukatzeko eta araua heterosexuala ezartzeko.

Eztabaidaren garapenak, beraz, “boterearen kolonialitatea”, “jakintzaren kolonialitatea”, “izatearen kolonialitatea” eta “generoaren kolonialitatea” izenekoetan oinarrituko litzateke (Espinosa eta al., 2014).

1.1.1.3. Euskal Herriko Mugimendu Feministaren genealogia laburra

Aurreko bi atalek garbi adierazten dute tokian tokiko errealitate eta borroketan jarri behar dela begirada; beraz, gure kasuan, Euskal Herriko Mugimendu Feministaren historiari eta egungo egoerari erreparatu behar diegu. Era laburrean, lekukotasunetik eta lurraldetasunetik gurean geratu dena azalduko dugu, ikerlan hau kokatzeko asmoz eta gure genealogia barneratzeko.

Mari Luz Esteban (2017) antropologoak bi aro proposatzen ditu gure genealogia feministen sailkapena kokatzeko: 1976tik eta XX. mendera bitartean garatu zena eta XXI. mendetik gaur arte dirauena.

Euskal Herriko Mugimendu Feministaren kasuan, 60ko hamarkadan kokatzea beharrezkoa da. Abertzaletasunak, frankismoaren kontrako borrokek eta euskara biziberritzeko mugimenduek indarra hartu zuten orduan eta emakume asko batu ziren herri-borroka horietara. Horrela, era autonomoan antolatzeke beharra identifikatu zen. Hala ere, oso

bestelakoak ziren garaian Espainian eta Frantzian zeuden testuinguru soziopolitikoak eta, halaber, Euskal Herriko Mugimendu sozialena ere.

Ipar Euskal Herrian, Baionan, 1968ko maiatzean, Emakumeen Askapenaren aldeko mugimendua jaio zen eta, bien bitartean, Hego Euskal Herrian, mugimendu feminista frankismoaren aurkako altzoan sortu zen. Franko hil osteko trantsizioan erreforma politiko garatu ahala, errotu zen mugimendua (Epelde-Pagola et al., 2013), egun ezagutzen dugu bezala egituratzeko (Esteban, 2017),

Errotze horren baitan sortu ziren, beraz, emakume talde berriak Hego Euskal Herrian, hala nola Arabako, Bizkaiko, eta Gipuzkoako emakumeen asanbladak eta Nafarroako koordinadora feminista. 1977an antolatu ziren, Leioan, Euskal Herriko I. Jardunaldi Feministak eta bi izan ziren helburu nagusiak: (1) zapalkuntza patriarkala ikusgarri egitea (deskribatu eta azaltzeko tresnak sortzea) eta, (2) emakumeen batasuna, jai-giroa, emakumeen arteko harremanak, loturak eta elkartasuna sustatzea. Bestalde, 1978an sortu zen KAS² emakumeak, euskal emakumeen (horiek zituzten berezitasunekin) askatasun ezarekin amaitzeko, hiru identitateren bidegurutzean (emakume, euskaldun eta sozialista) (Epelde-Pagola et al., 2018).

1980ko hamarkadan zehar, feminismo instituzionala delakoa hedatu zen mendebaldean, feminista independentisten ahotsak goratu ziren eta, abortuaren lege erreformari lotuta, familia tradizional zein patriarkatuaren kontrako diskurtsoak barreiatzen hasi ziren. Ipar eta Hego Euskal Herrian gatazka armatua gori-gori zegoen eta espainiar estatuaren jazarpena areagotu zuen. Alderdi ekonomikoari dagokionez, 1981 eta 1986ko krisi ekonomikoek langabezia zabaldu zuten. Ondorioz, testuinguru horretan, emakume independentisten ahotsak goratu ziren eta zapalkuntza hirukoitzaren teoria garatu zen, euskal emakume langileak subjektu bezala, eta ere haien aldarriak plazaratu zituzten (Epelde-Pagola et al., 2018). Korrante horretan jaio zen Aizan!³ antolakundea, 1981an. Gerora, erakuntze berri bat eratzeko baldintza sortu ziren eta Aizan! desagertu eta 1988an KASen barruan kokaturiko talde feminista sortu zen: Egizan.

Horrela, talde autonomoak ere indarra hartzen hasi ziren, Lambroa talde ezagunetariko bat izanik, eta Euskal Herrian emakume taldeak ugartu ziren (Epelde-Pagola et al., 2018).

² Koordinadora Abertzale Sozialista(KAS) Euskal Herriko Euskal Nazio Askapenerako Mugimenduko (ENAM) taldeak koordinatzeko 1975ean, Burgosko Prozesuaren testuinguruan, sortutako plataforma politikoa izan zen.

³1981an sortu zen Euskal Herriko nazio-askapenaren mugimenduaren barruan nazuo-klase eta sexu zpalkuntzea borrokatzen zuen emakumeen antokundea.

Orduan, emakumeen antolakuntza ulertzeko moduak aldatzen hasi ziren eta funtzionamenduan zein eztabaidagaietan aniztasunera jo zuten; lesbianen kolektiboak, emakume gazteen taldeak, etxeko langileen elkarteak, emakume internazionalistak, militarismoaren aurkako emakumeak, emakume okupak...

1984an egin ziren Euskal Herriko II. Jardunaldi Feministak, hausnarketa teorikoetan sakontzeko. Zenbat gai izan ziren nagusi eta, besteak beste, sexualitatearen eredu hegemonikoa auzitan jartzen hasi zen (Epelde-Pagola et al., 2018). Horrez gain, Emakumearen Euskal Erakundea sortzearen beharraz ere hitz egin zen.

1986. urtean feminismo liberaren bideari ekin zitzaion eta 1988ko otsailaren 5ean onartu zen Eusko Legebiltzarrean Emakumearen Euskal Erakundea sortzeko Legea (Epelde-Pagola et al., 2018). Hala ere, 1990ko hamarkadan, neoliberalismoaren politika eta ekonomia ereduak emakumeen zapalkuntza kudeatzeko bide jakin batzuk hartu zituzten, demokratizazioaren eta berdintasunaren lilurak feminismoa bera apalduz.

Beraz, erakundeen aldeko apustuaren borroka egon arren, mugimenduko zenbait kidek mesfidantza zuten, asimilatze arriskua ikusten baitzuten. Hori izan zen gai nagusia 1994an egindako Euskal Herriko III. Jardunaldi Feministetan. Industriaren beherakadak eta prekaritateak langile klasea apaldu zuen. Gainera, orduan, espainiar estatuaren independentismoaren kontrako errepresio gogorra zen eta horrek erabat zailtzen zuen mugimendu sozial eta herri ekimenak martxan jartzea. Ondorioz, garaiotan, mugimendu feministak birpentsatzeko premia nagusitu zen eta hausnarketa teorikoetan sakontzeari ekin zitzaion (Epelde-Pagola et al., 2018).

XXI. mendean, munduan neoliberalismoa gailendu ostean eta kapitala globalizatzeko eragile nagusiak multinazionalak izanik, jendartearen kontsumoa sendotu zen. Feminismoak, beraz, adierazpen berriak jaso zituen garai horretan (Epelde-Pagola et al., 2018) eta eraldaketa nabarmenak gertatu ziren (Esteban, 2017).

2000. urtean sortu zen donostin Medeak taldea, behar berriak asetzeko asmoz, borroka molde berriak berrasmatzeko. Hauek, bollerismoaren gaia lantzeari ekin zioten. Ez bakarrik sexu-praktikarekin lotura eginez, hautu politiko gisa baizik, ezinbesteko aldarria (Epelde-Pagola et al., 2018; Medeak, 2013). Testuinguru honetan, 2002ko apirilean sortu zen Euskal Herriko Bilgune feminista. "Euskal Herriko Bilgune feminista gure herrian egon de, eta gaur egun badagoen tradizio feministaren ondiroa da. Hirurogeita hamarreko hamarkadatik gaur

eguna arte, hainbat esparrutan eta ahalgin handiz, praktika eta teoria feminista bultzatu dituzten emakume eta talde feministen ondorioa gara” (Epelde-Pagola et al., 2018: 414. orr).

Horiek guztiak 2008ko Euskal Herriko IV. Jardunaldi Feministen ardatzetan islatu ziren: (1) munduaren egituratze berriak emakumeen bizi balditzetan zuen eragina; (2) indarkeria sexistari aurre egiteko trenak (autodefentsa, alderi juridikoa); eta, azkenik, (3) identitateak eta gorputz intsumisoak (kartzela, prostituzioa, *king*⁴ tailerrak, lesbianisua, ziberfeminsimoa...). Modu horretan, identitate sexualari loturako praktika eta diskurtsoek lehen aldiz oihartzun handia lortu zuten Euskal Herrian eta transfeminismoari buruz hitz egiten hasi zen (Alvarez-Uria, 2013; Epelde-Pagola et al., 2018).

2019an egin ziren espainiar estatuko Jardunaldi Feministak Granadan. Mugimendu feministaren estrategiaren baitan, ekitaldiak aldaketa kualitatibo esanguratsuak ekarri zituen. Transfeminismoari buruz hitz egiten hasi zen, araua zalantzan jartzeko proposamena aldarri nagusi izan zen eta interseksionalitatearen aldeko apustua eta transexualitateari buruzko eztabaida erdigunean ezarri ziren (Platero, 2020; Reguero, 2020).

Hortik aurrera, mugimendu feministaren hedapena indarberritzeko lanak ugariak izan dira: 2014an, abortatzeko eskubidearen aldeko mugimendua; 2015ean, mundu martxa; 2016an, erasoen kontrako Feministon prest mobilizazio nazionala; 2018 eta 2019ko martxoak 8ko greba orokorrak eta, azkenik, 2019ko abenduan Durangon egin ziren Euskal Herriko V. Jardunaldi Feministak, Salda Badago izenaren lelopean.

Azken jardunaldietan, mugimendu feministaren eztabaida eta erronka nagusiak zerrendatu ziren: esperientzia eta ezagutzen partekatzea, subjektuaren auzia eta aniztasuna lantzea, interseksionalitatearen ikuspegitik aliantzak sortzea, egungo gatazkak eta antolakuntza ereduak identifikatzea eta birpentsatzea eta, azkenik, prekaritatearen aurreko estrategiak (indarkeria matxista, arrakala soziala, zaintzen ardura, sexuen araberako lan banaketa...) garatzea (Salda Badago, 2020).

Orain arte laburtutako genealogien baitan, hezkuntza beti izan da eragin gune estrategikoa mugimendu feministarentzat. Ekintzaile feminista askori zor zaie hezkidetzaren hedapena: I. Jardunaldi Feministetan hasi ziren hezkidetzari buruz jarduten, 1970ko hamarkadan eskola mistoa (neska eta mutilak bateratzen zituen eskola) jarri zen abian, eta, eskola mistoan

⁴ *Drag king* edo *queen* tailerrak ekintza politikoak dira. *King*-en kasuan maskulinitate heteronormatiboaren gorputz kodeak performatzen dira, *Queen* kasuan, berriz, feminitatearenak.

erreferentzia gehienak mutilei zuzenduak zirenez eta diskriminazioa agerikoa zenez, 90ko hamarkadatik aurrera zenbait ekimen hezkidetzaile sustatu ziren. Ekimen horien adibideetako batzuk, besteak beste, hauek dira: Lamiarri taldea (1987), *El libro lila del cole* (1991) baliabideen liburua, 1992an Maria Jose Urruzola Lambroako kideak argitaratutako *neskentzako gida*, Emilia Pardo Bazan Konfederazioa, Hezkidetza aisialdian, Zubiak eraikitzen hezkidetza taldea, Bilgune feministak argitaratutako *hezkidetza gida* eta, azkenik, *jostailu erabilera ez sexistarako gida* (in Epelde-Pagola et al., 2018).

Egun, gero eta gehiago hitz egiten da pedagogia feministei buruz, eta askotarikoak dira azken urteetan gurean egin diren proposamenak: 2018an Bilgune Feministak eta Emaginek⁵ argitaratutako *Transsexualitateak Hezkuntza-praktika feminista baterako ekarpenak* liburuxka, 2020ko martxoan Steilas sindikatuak egindako jardunaldiak eta 2020ko azaroan Donostian egindako *Hezkidetza eta pedagogia feministen* kongresua.

1.1.2. Bigarren harria: gorputza

Gorputza hizpide denean, kritika feministekin bat egiten duen ikuspuntua hartuko dugu aintzat, hots, gorputzik gabeko gorputzaz ari garela salatzen duten horiek (López eta Platero, 2019). Gorputza feminismoaren kezka eta azterketa ardatz nagusietako bat izan da betidanik; izan ere, generoak, praktika sozialak eratzeko prozesu gisa, zuzenean eragiten dio gorputzari (Esteban, 2013). Honako definizio hau sortzen du Yayo Herrero (2019) ekintzaile feministak gorputzari dagokionez, Amaia Perez-Orozko ekonomialari feministaren hitzekin uztartuz:

“Gorputza gure kokapenaren metafora da. Izatearen lurraldea da eta, zentzu horretan, gorputzak ere, natura bera bezala, ezberdinak eta mugatuak dira. Ez da kategoria biologiko edo soziologiko bakar gisa ulertu behar, baizik eta fisikoaren, sinbolikoaren eta soziologikoaren arteko gainjartze-puntu gisa (Perez-Orozco, 2006 in Herrero, 2019). Gorputzaren mugatasuna, aniztasuna, zaurgarritasuna eta premiak bere gain hartzea funtsezkoa da gure espeziearen esentzia interdependentea ulertzeko, elkarrekikotasuna, lankidetzak, loturak eta harremanak gizatasunerako baldintza *sine qua non*⁶ gisa kokatzeko” (Herrero, 2019, 237. or.).

5

⁶ Latinezko adierazpena, “hori gabe ez” esan nahi duena. Nahitaez bete behar den edo zerbait gertatzeko edo betetzeko ezinbestekoa den baldintza bat adierazteko erabili ohi da.

Mari Luz Estebanen (2013) hitzak ere gurera ekartzea interesgarria da:

“Gorputza bizipenaren leku gisa, eta desira, gogoeta, erresistentzia, erantzuna eta aldaketa soziala hainbat lotura ekonomiko, politiko, sexual, esetiko eta intelektualetan. Ibilbide horiek behar adina denbora hartu behar dute, aldaketak agerian uzteko eta bizipenen eta testuinguruaren aniztasuna ikusi ahal izateko”(58. .or.)

Beraz, gorputza eraikuntza sozial, kultural eta historiko bat da (Bourdieu, 2018; Esteban, 2013; Venegas, 2006), diskurtso eta genero arauen performatibitatearen arabera eraikia (Butler, 2002; Butler, 2010). Horretarako, sexu/genero sistema ulertzea funtsezkotzat jotzen da, gorputzaren eraikuntzan zizel lanak egiten dituzten teknologiak ezagutu aldera.

1.1.2.1. Sexu/genero sistema eta gorputzaren eraikuntza

Gaile Rubin izan zen lehena “sexu/genero sistema” kontzeptua ahalbidetu zuena, 1986an. Horren bidez, jendarte kapitalistak sexualitate biologikoa giza jarduerako produktu bilakatzen duela eta diskriminazioan oinarritutako harreman sozialak ezartzen dituela adierazi zuen, generoa jendartea eta harreman sozialak antolatzeke dispositibo gisa definituz. Definizioak inpaktu esanguratsua izan zuen generoaren teoria sozialean (Venegas, 2013).

Beraz, gorputza aztertzeke eta interpretatzeko, ezinbestekoa da mendebaldeko pentsamenduak darabiltzan sexu/genero kategoria bitarretan sakontzea (Alvarez-Uria, 2013). Kategorien binarismoak mundua egituratzeko bi genero eskusiboak, baztertzailak, dikotomikoak, osagarriak eta haien artean hierarkikoak ezartzen ditu (Platero, 2014; Segato, 2016).

Era berean, sexu/genero sistema ulertzeke, beharrezkotzat jotzen da sexu, genero eta genero identitatearen definizioak zehaztea. Sexuak desberdintasun biologiko eta fisikoei egiten die erreferentzia eta generoak, berriz, horien gain eraiki den itxaropen eta jarreraren multzoari. Hau da, sexuak pertsonak emakume eta gizon bezala sailkatzen ditu, ezaugarri biologikoetan oinarrituta. Generoa, aldiz, sailkapen horien gainean sortu den eraikuntza soziala da (Colás, 2007).

Genero kontzeptua Beauvoirrek (1949) jarri zuen auzitan, aldeztuz emakumea ez dela jaiotzen, egiten baizik. Beraz, emakumea egin egiten dela esaldipean, emakumetasunaren ezaugarriak genetikoki ulertzetik, hezkuntzaren eta sozializazioaren produktu kultural bezala ulertzeke mugarria izan zen. Elvira Burgos-ek (2019) zera emendatzen dio ideia horri:

“generoa ez bada naturala, gorputzak ezta ere, gorputzak orokortuak baitira, inoiz ez generotik at; generoa, halaber, ez da existitzen gorputzaz bereizita” (29. or.).

Hori horrela, sexu/genero binarismoaren kontzeptua XIX. mendearen amaieran eta XX. mendean nagusitzen den ulermen hegemonikoa da, non pertsona oro generoaren (femeninoa-maskulinoa) eta sexualitatearen (homosexual-heterosexuala) arabera kategorizatzen den (Halperin, 2007; Roseineil, 2002). Hortaz, binarismoak emakumeei genero femeninoa eta gizonezkoei maskulinoa esleitzea dakar, sailkapen hori derrigorrezkoa izanik, legitimoa eta inteligidua (Alvarez-Uria, 2013; Butler, 2002). Horrela, kategoria horiek artefaktu politikoak bilakatzen dira, gorputza irakurtzeko modu batzuei gailentzen zaizkien eraikuntzak (Wittig, 2017). Sexu/genero sistemak Butlerren (2002, 2018) identitateen kategoria eraikuntza binaristaren “matrize heteronormatibo”-an kokatzen dira.

Sexuaren kontzeptuari dagokionez, Butlerrek (2018) kolokan jartzen du horren izaera natural zein biologikoa eta sexua, generoa eta gorputza bezala, eraikuntza soziala dela dio. Hala ere, sexu esentzialismoak axioma bat izaten jarraitzen du askorentzat, mendebaldeko jendartearen herri jakintzan sexua betiereko aldaezintzat, asozialtzat eta transhistorikotzat jotzen baita eta hori sakonki errotuta dagoelako (Rubin, 1989). Horren aurrean, beharrezkoa da sexua ere zapalkuntzaren efektu bezala kokatzea, jendarteetatik kanpo existitzen ez delako, ez baita ez biologikoa, ezta naturala ere (Silvestri, 2019).

Hau da, “sexuaren teknologia” horiek bat datoz populazio (edo lan-indar) produktibo eta ugaltzaile baten sendotzearekin, garapen bidean dagoen sistema kapitalistaren beharrak asetzeko. Jendarte ordena horren funtsezko unitatea familia burgesa da (Foucault, 1987b; Spargo, 2013) eta, ondorioz, heterosexualitatea da sexualitatea antolatzen duen erregimena. Horrek harreman mota bakarra ezartzen du: orain arte eztabaidaezintzat eta naturaltzat jotzen ziren bi kategorien arteko bikotea, monogamoa eta egonkorra (Silvestri, 2019; Vasallo, 2018). Hots, egungo harremanak ez dira unibertsalak, mendebaldeko kontzeptu baizik, kristaua eta sistema kolonizatzaile zein kapitalista baten emaitza (Guash, 2000; Silvestri, 2019).

Foucault-ek proposatutako “sexuaren teknologia” kontzeptuan oinarrituz, haurrak neska eta mutil bezala defintzeko sozializaizo heteronormatiboa bermatzen duten agenteak defintzeko Teresa De Laurentis-ek (1987) “genero teknologia” kontzeptua eragiltzen du. Horren bidez, genero rol eta esterotipoak inposatu eta preskribatu egiten dituzten agenteak defintzen ditu, hauek funtzioa emakume eta gizon izateko bideak sortuz eta mugak zehaztean datza eta beste

batzuetan artea, familia, eskola eta hedabideak dira. Carrerak “identita teknologia” kontzeptua gehitzen dio tradizio honi (Carrera, 2013).

Ildo beretik, sexualitatea natura eta kultura gurutzatzean sortzen diren praktika eta diskurtsoen (generoa, nahia, afektibitatea eta ugalketa) multzoa da; jendarte sistema zeharkatzen duen eraikuntza. Hau da, sexualitatea esparru soziokulturalagatik eta kokatuta dagoen errealitate historikoagatik baldintzatuta dago (Guash, 2000). Rubinen (1989) aburuz:

“Ezinezkoa da argitasunez hitz egitea arrazen edo generoen politikari buruz, entitate biologikotzat hartzen ditugun bitartean [...] Sexualitatea irazgaitza da analisi politikoarentzat ez badugu eraikuntza sozial gisa definitzen eta fenomeno biologikotzat edo gizabanakoaren psikologiaren alderditzat hartzen den bitartean. Sexualitatea dietak, garraibideak, etiketa sistemak, lan egiteko moduak eta zapalkuntza moduak bezainbesteko giza produktua da. Behin sexua analisi sozial eta historikoan ulertuta, posible izango da sexu politika errealista bat” (135 .or.).

Beraz, genero, sexu eta sexualitateari buruz hitz egitea gorputzari buruz hitz egitea da (Burgos, 2019) eta baita horren lapurreta eta horri lotutako aukeren lapurretaz (Missé, 2019). Finean, arauak generoari buruzkoak dira, eta, aldi berean, sexuari, sexualitateari eta desirari buruzkoak ere. Identitatea norberaren eraikuntza pertsonal eta soziala da eta kulturalki transmititutako genero/sexu sistemaren arauak prozesu hori erregulatzen dute (Burgos, 2019), norberaren generoaren arabera itxaropen, norma, rol, balore, sinesmen eta jarrera batzuk esleitzen direlako (Colás, 2007). Sexuari erantzen zaion adiera soziokulturalak genero identitate zehatzak pairatzen ditu eta indarkeria adiera guztietara zabaltzen da (Burgos, 2019; Millet, 1969).

Halaber, maiz ez da kontuan hartzen termino horiek dakarten haragitasuna eta, horregatik, identitatearen eraikuntzari buruz hitz egiterakoan, ezinbestekoa da gorputzari erreferentzia egitea. Gorputz identitatea, zehazki generoari lotura, gizarte zientzietan zein teoria feministan oso presente dagoen identitate-idea baten aurreko posizioa da, genero identitatea subjektibotasun diskurtsotik eta sozialetik eraikitzeke prozesu baten emaitza gisa definitzeko (Esteban, 2013).

Gorputzen eraikuntzaren arloan, Michael Foucaulten teoriak paradigma aldaketa suposatu zuen, ezagutza, botere eta sexualitatearen kokapen eta eginkizunari buruz egindako ekarpenak garrantzitsuak direlako (Foucault, 1979; Foucault, 1987a; Foucault, 1987b; Foucault, 2000; Spargo, 2013). Autoreak estatu modernoan gorputzen diziplinarizazio

prozesuak argi eta garbi erakusten ditu, zenbait erakunderen funtzionamenduei ardurara hori egotziz; hala nola, ospitaleak, kartzelak, armada eta eskola. Hots, gorputzetik abiatuta, biztanleria eta gizabanakoa erregulatzen eta kontrolatzen da, pertsona produktiboak sortzeko helburupean. Prozesu hau, biopolitika bezala fentzen du filosoak (Foucault, 2000). Erakundeek mendebaldeko jendartean onartuak dauden pentsamendu eta ereduak ikasteko bide dira (Arenas, 2006; Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016) eta, prozesu horretan, haurren gorputzak eraldatu egiten dira, neska edo mutilak izateko, genero binarismoan oinarrituta (Platero, 2014).

Ildo beretik ulertu behar da, beraz, diskurtsoak ez direla hitz egitearen sinonimoa, baizik eta praktika material bat, historikoki kokatua dagoena, botere harremanak ezartzen dituen eta ezagutzak zein jakintza eremuak arautzen dituen (Foucault, 1979; Foucault, 1987a; Spargo, 2013). Finean, genero araudia ez da deskribatzaile soila, aginduzkoa baizik (López eta Platero, 2019; Missé, 2019), eta agindu horiek txikitatik barneratzen dira, Leonor Silvestrik (2019) adierazten duen bezala, gizakia haurtzarotik sortzen baita. Etapa horretan, gorputzen artean eragiteko modua eraikitzen da, zenbait mekanismoren bidez (opariak, kirola, jostailuak...). Horrela, antzekotasunak eta desberdintasunak interpretatzeko eta portaeran egoki zein desegoki moduan sailkatzeko joerak garatzen dira (Diaz-Aguado, 2006).

Zentzu horrek intelibileak eta inintelibleak diren gorputzen gerarkiak sortzen dira, hau da, intelibibilitatea matrize heterosexualetik abiatuta, gorputz bat interpretatu, irakurri eta hautemateko modua da (Silvestrik, 2019).

Miquel Missék (2019) azpimarratzen duen gisa, horren gogorra da jasotzen den doktrinamendua, non jendeak beste genero-adierazpen batzuk aztertzeke eta esperimintatzeko jakin-mina galtzen duen. Hots, berdinen arteko taldetik kanporatua ez izateko arauak bete behar direnez, ondoeza adierazteko lekurik ez dago. Ondoeza otzandu egiten da eta uko egiten zaie ondoeza sortzen duten gauzei

Gorputzen erregulazio eta lapurreta horren aurrean, feminismitik estrategia ezberdinak proposatzen dira objektu izateetik subjektu bilakatzerako bidean, besteak beste, ahalduntzea eta agentzia.

Ahalduntzea ingelesezko *empowerment* edo borrhaka feminista latinoamerikarretatik datorren *empoderamiento* terminori egiten dio erreferentzia (Esteban, 2013). Hitz horrek prozesu bat jasotzen du bere baitan: subjektu zapalduak beraien bizitzaren kontrola irabaztean datza,

eraldaketa klabeak suposatzen dute eguneroko bizitzan zein alderdi estrukturalen eta, horrela, zapalkuntza eragiten duen horretan eragiteko gaitasuna ahalbidetzen da (Del Valle et al., 1999 in Esteban, 2004).

Agentzia kontzeptua zenbait autoreek definitu dute. Alde batik, Saba Mahmood-ek (2019) ekintza modalitate bezala definitzen du eta bakoitzak bere interesak gauzatzeko duen gaitasuna, desioa, emozioak zein gorputzaren esperientziak barnebiltzen ditu. Ideia horri jarraiki, Sherry Ortner-ek (2006) agentzia ere erresistentzia bezala ulertzen du eta proposamen baterantz bideratutako ekintza gisa definitzen du. Finean, agentzia norbanakoak askatasunez ekiteko duen gaitasunari egiten dio erreferentzia. Hots, sistemak edo egitura sozialek norbanakoaren ekintzak mugatzearen eta bideratzearen kontra, egitura horien gainetik nork bere nahiaren arabera ekiteko gaitasunean edo trebetasunean datza. Zentzu zabalago batean, ekintzarako ahalmena izango litzake (Alvarez-Uria, 2013; Esteban, 2013).

1.1.2.2. Ikerketan eta hezkuntzan gorputza eta feminismoa aintzat hartzea

Aurrekoari jarraiki, feminismoak lehen mailako erronkatzat du sexu eta gorputz nozio biologikoari aurre egitea; horrek jarrera eta portaera sexistak, heterosexistak eta transfoboak iraunarazten baititu. Era berean, gorputza gizarte ontologia gisa ulertzea tresna feminista berritzaile eta indartsu moduan aurkezten da (López eta Platero, 2019).

Hori guztia hezkuntzaren ikerketa alorrera zabalduz gero, aniztasuna ikuspuntu transfeminista batetik definitzearen eta sormenean oinarrituta lan egitearen alde egiten duten joerak nagusitzen dira, modu ez dikotomikoan pentsatzeko proposamenak luzatzen dutenak (Butler, 2006) eta haurren gorputzak genero (des)programazioan hezteko helburua dutenak (Tron eta Flores, 2013).

Horregatik, beharrezkotzat jotzen da hezkuntza ikerketan gorputza aintzat hartzea eta (1) gizarte eskema hegemonikoekin kritikoak diren gorputzari eta gorputz irudiari buruzko diskurtsoak eraikitzea; (2) identitatearen, zein horren hausturen eta transgresioen errealitatea aztertzeke askotariko ikuspuntu ikerketa dinamikoak sustatzea; eta (3) gizarte egiturak definitzerakoan pertsonen esperientziak eta haien gorputzen ibilbideak, pertzepzioak eta sententzioak kontuan hartzea (Esteban, 2013).

Aldi berean, garrantzitsua da ere ikerketa eskolari erreparatzea eta hezkuntza praktiken bitartez disziplina edo teknologia horiek sexu/genero arauak nola erreproduzitzen dituzten

aztertzea (Arenas, 2006; Diaz-Aguado, 2006; Foucault, 2020; Martínez eta Ramírez, 2017; Platero, 2014; Sánchez, 2019; Silvestri, 2019; Subirats, 2016).

Eta, azkenik, ikerketaren emaitzak proposamen pedagogikoak egitera bideratu behar dira, “sexu indarkeria askotariko adierazpenak prebenitzeko” (Tardón, 2019, 298. or.). Ikerketak eskoletan hezkuntza afektibo-sexuala txertatzeko gidalerroak eta gakoak eskaini behar ditu, ikasleek sexualitateaz, sexu askatasunaz, adostasunez eta desiraz hitz egiteko aukera izan dezaten.

Gainera, hezitzaileen formakuntza sexu/genero arauak sortzen dituzten bazterketa eta indarkeriei dagokionez, oraindik lantzeke dagoen ikasgai bat da (Bas-Peña et al., 2014). Beraz, irakasleen kontzientziak ere beharrezkoa da, zapalduko kolektiboen errealitateak ezagutzea eta ahalduntzeko zein askatzekoa beharrezkoa den hezkuntzan murgiltzea, hezkuntza askatasun-praktika gisa ulertzea (Freire, 2007; hooks, 2021).

Erreferentzialtasunari dagokionez, irakasleak generoa desikasten lagunduko duten agente transgresore eta subertsiboak bihurtu behar dira (Carrera et al., 2011) eta, azken finean, *status quo*-tik *status queerr*-era igarotzen lagunduko dutenak (Carrera, 2013; Rofes, 2005). Hots, arau hegemonikotik gertu dagoen erreferente bat izatetik inteligibiltate soziala galtzen doan erreferente pedagoiko bilakatzera.

1.2. Helburuak

Doktore-tesi honen helburua da, haurtzarora eta generoaren baitan, identitateari buruzko eztabaidetan zenbait argudio indartzea. Horrela, azken urteetan indarra hartzen dagoen diskurtsoetik kanpo, eztabaida berriak mahaigaineratzea nahi da; aktibismo transfeministatik datozenak. Doktore-tesi honek lau helburu zehatz ditu eta bakoitzari erantzunak bilatzeko ikerketa bana egin da, ostera tesi honen kapituluak direnak (ikusi 1.1. irudia).

Honako hauek dira doktore-tesi honen helburu zehatzak:

1. Hezkidetzaren eremuan Haur Hezkuntzaren egoera zein den aztertzea, eskolan genero ikuspegiaren erradiografia bat lortzeko.

1.1 Hezkuntza sistemako Haur Hezkuntzaren hezkidetzaren egoera ezagutzea, gelako praktikaren indargune zein ahulguneak identifikatzen.

1.2. Hezkidetzak erroko aldaketa bilatzen dituen aztertzea, binarismoa (dikotomia egitura) eta feminismoaren adierazpenak jasotzen.

2. Egun eskolak genero edo ikuspuntu feminista batetik dituen erronkak ezagutzea, geletan egiten ari diren proposamen pedagogikoen panoramika orokorra jasotzeko.

2.1. Eskolak bere diskurtsoan zein praktikan genero ikuspegia txertatzeari dagokionez dituen benetako erronkak antzematea, kontzientzia feministatik eta ikuspegi kritikotik lan egiten duten ahotsak biltzen.

2.2. Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako etapetan genero ikuspegia lantzeko orduan gurutzatzen diren intersekzioak identifikatzea, estrategiak sakonduz eta ulertzen.

3. Haurtzaroko genero ikuspegira eta identitateen eraikuntzara hurbiltze bat bilatzea, genero arau zein kategoriak ikuspegi transfeministetatik aztertzeko.

3.1. Identitatearen eraikuntzan eta genero garapenean eragina duten paradigma zentralak aztertzea, osatzen duten alderdi eta sistemak deskribatzen.

3.2. Haurtzaroko oroitzapenetatik abiatuta, identitatearen eraikuntzaren faseak, bizi esperientziak, intentsitate handieneko uneak eta horiei lotutako espazio sortzaile/performatiboak ezagutzea, genero arau zein kategorien eragina sakontzen.

3.3. Epistemologia transfeministetatik hezkuntza eremura eraman daitezkeen gakoak identifikatzea, Haur Hezkuntzaako etaparako aproposak direnak proposatzen.

4. Ikuspegi eta praxi transfeministaren proposamen eta gako pedagogikoak Euskal Herriko testuingurura ekartzea eskola eta identitateari buruzko gogoetan sustatzeko.

4.1. Sexu disidentziaren kolektiboaren haurtzaroko bizitza memoriak eta ikastetxeen esperientziak biltzea, eskolako egoeraren analisisa ahalbidetuz.

4.2. Beharrak eta eraldaketak gurutzatzen diren sinergia espazioak antzematea, bizipenak eta eskolako praktikak aztertuz.

4.3. Sinergia horien baitan, prozesu inklusiboak abiarazteko eta sexualitatearen traterarako diskurtso zentralak ezagutzea, horien aurrean diskurtso transfeministatik eratorriko analisi zein estrategia nagusiak kokatuz.

4.4. Irakaslearen rolaren baitan, ikuspegi transfeministatik eta izaera praktikotik hezkuntza sistemara eramane daitezkeen gakoak identifikatzea, praxirako irizpideak proposatuz.

Helburu zehatz hauen eta gure harriak diren feminismoa eta gorputzaren bidez, dimentsio zabalgo batean bide eta zubi berriak eraiki nahi ditu doktoretza-tesi honek. **Lehena** hezkuntza eta ikerketaren artekoa da. Ikerlan honek ez du teoria hutsa izan nahi, baizik eta praktikarako jauzia eman nahi du, eraldaketa materialak proposatuz. **Bigarrenak** hezkuntza sistema eta mugimendu feministaren arteko zubiari erreferentzia egiten dio, hezkuntzan ikuspegi feminista lantzen ari diren agenteen aitortza egiteko eta egunero eskola borroka eremu bezala bizi duten kide feministen ahotsak aintzat hartzeko. **Hirugarrenean**, transfeministotik jendarterako zubia eraiki nahi da, feminismoaren subjektuen aniztasuna eta kategoria binarioen deseraikuntza estrategia kolektibo bezala dituen indar eraldatzaileak zabaltzeko. Eta azkena, **laugarrena**, burua eta gorputzaren artekoa, mendebaldeko jendartean bien artean sortu den amildegia txikitze aldera.

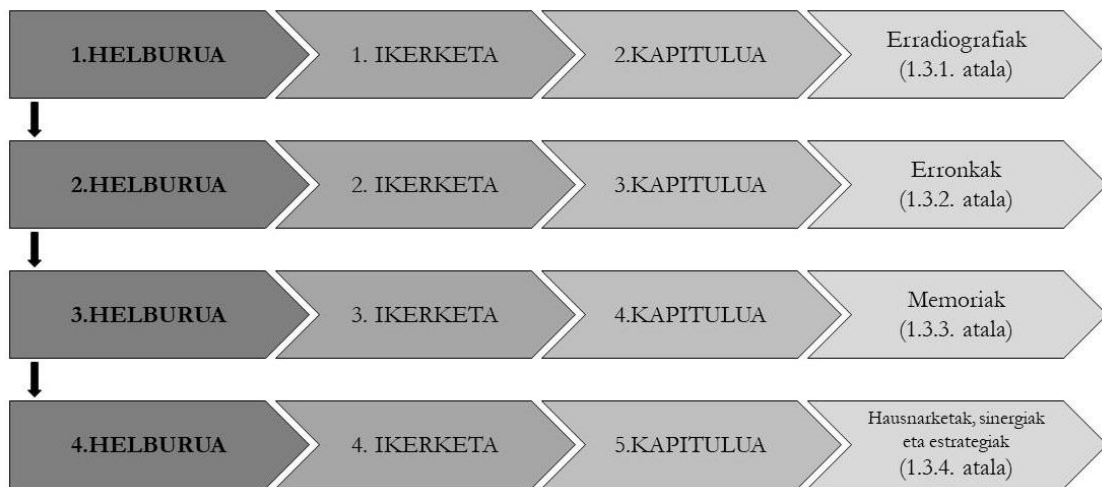
1.3. Ikerketaren egitura eta antolaketa

Arestian adierazitako helburuak gauzatzeko bidean, lau atal edo ikerketa txikiren bidez egituratu da honako doktore-tesi hau eta ikerketa bakoitza kapitulu batean jaso da. Ikerlana, beraz, lau ikerketa eta kapituluetan egituratzen da eta bakoitzak helburu bati erantzuten dio.

Azpiatal honetan ikerketa horien nondik norakoak aurkezten dira, bakoitzaren xedeak islatuz eta euren arteko harreman deskribatuz. Horrela, doktorego-tesiaren egitura eta antolaketa zehazten da. 1.1. irudian, doktore-tesiaren helburuen, ikerketen eta kapituluaren arteko lotura adierazten da eta bakoitzaren deskribapena edo laburpena zein ataletan azaltzen den zehazten da.

1.1. irudia

Doktore-tesiaren egitura,; helburu, ikerketa,kapitulu, deskribapen eta laburpenak



Iturria: Norberak egina

1.3.1. Erradiografiak

Doktorego-tesi hau egiteko bidean emandako lehen urratsek ikergaiari buruzko erradiografia bat lortzea du helburu, informazio zehatzaren bidez sakondu beharreko alderdiak identifikatzeko. Horrela, lan hau osatzen duen lehen atalean, hezkuntza eta generoaren gaiarekin harremana duten eta esku-hartzen duten bost aditu elkarrizketatu dira.

Alde batetik, hezkidetzaren egoera Haur Hezkuntzako etapan aztertu da eta, besterik, feminismoaren eta binarismoaren kontzeptuak ikertu dira. Ondorioek Haur Hezkuntzako etapan nagusitzen diren diskurtso, praktikak, erronkak eta guzti horien xehetasunak lortzea ahalbidetu dute. Gaiaren izaerari buruzko zenbait argibide topatu dira eta, horrela, indarguneak eta ahulguneak identifikatu ahal izan dira, Haur Hezkuntzako etapan generoaren lanketa integrala eta aniztasuna eta askatasuna oinarri dituen hezkidetzaren ikuspegia eskaintzeko oraindik lan handia egiteke dagoela agerian utzita.

Lehen ikerketa ikergai orokorraren lehen hurbilpen eta oinarritzko abiapuntua da. Horren bitartez, egoeraren auziari buruzko informazioa lortu da eta ondorengo estrategiak eta lerroak zehaztu dira, informazioa bilatzeko espazio berriak zehaztuz.

1.3.2. Erronkak

Bigarren ikerketak, lehen lanetik ateratako ondorioak abiapuntu izanik, eskola komunitatean lanean diharduten hamalau aditu berrien ahotsak jasotzen ditu. Aurreko ikerketak zehaztuko

espazioak sakonago arakatu eta espazio berrietan bilatu da informazioa. Horrela, Haur Hezkuntzan egiten den lanketa urria dela eta, bestelako etapetan egiten den lana ere ezagutu nahi izan da, betiere Haur Hezkuntzarako estrategiak hobeto zehaztu ahal izateko.

Azpiatal honen bidez, eskolak bere praktikan eta diskurtsoan genero ikuspegia txertatzeari dagokionez dituen benetako erronkak identifikatu ahal izan dira eta Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako etapetan genero ikuspegia lantzeko orduan gurutzatzen diren intersekzioak ulertu ahal izan dira. Ondorioek agerian utzi dute hezkuntza eragileen artean hausnarketa eta azterketa sustatzeko zein paradigma berriak zabaltzeko beharra, batik bat transfeminismoaren lerroak hezkuntzan txertatzeko, genero ikuspegia zein pedagogia feministak gurutzatuko dituzten proiektu diziplinartekoak sortzeko.

1.3.3. Memoriak

Hirugarren lanak, adituen ahotsak alde batera utzi, eta bai binarismoak zein feminismoak norberaren identitatearen eraikuntzan izan duen eragina aztertzen du, haurtzaroko bizi-espereentziak eta -faseen oroitzapenen memoriak ariketen bitartez. Horri esker, haurtzaroko genero ikuspegira hurbiltze bat egin da, genero-arau/-kategorietara paradigma kritiko batetik gerturatuz eta, epistemologia transfeministetatik eredutzat izanik. Ondorioetan, hezkuntza eremura eraman daitezkeen gakoak identifikatu dira.

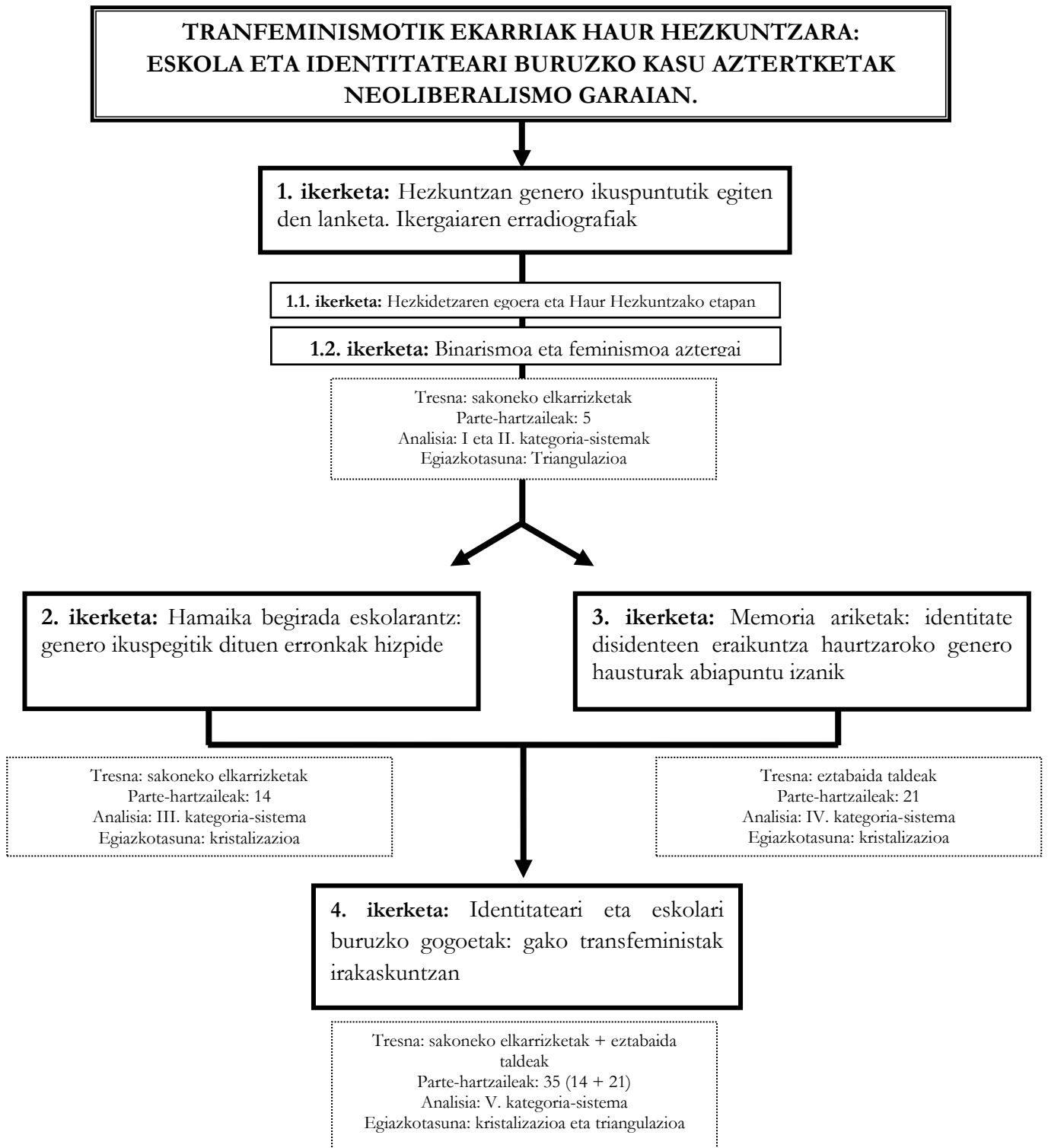
1.3.4. Hausnarketak, sinergiak eta estrategiak

Azken ikerketa aurreko hiru atalen hausnarketa eta sinergiak dira, ikerlan orokorraren xedeari erantzuteko. Helburua da ikuspegi transfeminista eta praxian oinarritutako proposamen eta gako pedagogikoak Euskal Herriko testuingurura ekartzea. Laugarren ikerketan, beraz, doktore-tesiko parte-hartzaile guztien ahotsak gurutzatzen dira eta sortzen diren sinergia espazioak aztertzen dira, bizipenak eta eskolako praktikak medio, beharrak eta eraldaketak espazioak identifikatzeko eta esku-hartze proposamenak ahalbidetzeko. Binarismoa sostengatzeko diskurtso zentralak ezagutzea eta horien aurrean diskurtso transfeministetatik eratorriko analisi zein estrategia nagusiak bi dimentsiotan kokatu dira: prozesu inklusiboak abiarazteko eta sexualitatearen trataerarako. Azkenik, irakasle rolaen baitan eta izaera praktikotik, zenbait gako pedagogiko zerrendatu dira. Hala nola, aniztasunari arreta emateko araua zalantzak jarri behar dela, sexualitatea hartzarokan lantzea beharrezkoa dela, gorputzak erdiguneko posizioa izan behar duela edo proiektu komunitario eta kokatuak sortzea beharrezkoa dela.

Arestian aipatutako ikerketaren adierazpen grafikoa ageri da 1.2. irudian, horrela, hurrenez hurren doktore-tesia osatzeko egindako ikerketak eta haien arteko harremanen azalpen grafikoa. Ikerketen baitan, tresna, parte-hartzaileak, analisia eta egiazkotasunari dagokionez beharrezkoa den informazioa, ikerketa bakoitzaren ezaugarriak zehatz-meztz adieraziz era kronologikoak.

1.2. irudia

Ikerketaren ibilbide-orria



Iturria: *Norberak egina*

1.4. Metodoa

1.4.1. Ikerketa eta ikertzaile kualitatiboa

Biografia pertsonala ez dago teoria eta praktika zientifikotik urruti, ez baita existitzen baloreez gaindiko zientziarik. Horregatik, batzuetan, bizitza istorioak zenbait teoria eta metodologiatarara iristea ahalbidetzen du (Tron eta Flores, 2013).

Ondorioz, doktore-tesi honek ikerketa kualitatiboan jarduten du, aztertu nahi den horren ezaugarri eta nolakotasunean enfasia jartzeko eta, aldi berean, ikertzailearen errealitatearen izaera sozialki eraikia dela adierazteko metodologia aproposa delako. Azken finean, ikerketa kualitatiboak ikertzailearen eta ikertzen denaren arteko harreman estua azpimarratzen du (Denzin eta Lincoln, 2013), munduaren funtzionamendua hobeto ulertzeko ariketa bat egiten den bitartean (Strauss eta Corbin, 2002). Horrela, lanak “errealitatearen hurbilpen global eta ulerkorrago bat” (Woods eta Smith, 2018, 76. or.) eskaini nahi du, pertsonen esanahien, pertzepzioen, asmoen eta ekintzen bidez oinarri fenomenologikotik abiatzen den errealitatea modu dinamikoan eta dibergentean nola eraikitzen den interpretatzeko (Latorre et al., 1996). Helburua da, diseinu malgu baten bidez, ikuspegi hosiltiko bat lortzea (Pérez-Serrano, 2014a).

Gainera, ikerketa kualitatiboak bat egiten du hezkuntzaren nondik norakoekin. Ez da soilik testuingurua deskribatzera mugatzen, eraldaketarako gakoak identifikatzea eta praxi pedagogikoa hobetzea ipar du (Maturana eta Garzon, 2015; Pérez-Serrano, 2014a). Horri esker, lanaren alderdi metodologikoak teoria eta praktikaren arteko zubia osatzea posible bihurtzen du (Sandin, 2003).

Horretarako, ikerketa ikusmolde zehatzetatik eraikitzen da (Ruiz-Olabuenaga eta Ispizua, 1989; Kvale, 2011; Tójar, 2006). Testuinguruan murgiltzeak zenbat abantaila eskaintzen ditu. Esaterako, terminologiari dagokionez, elkarrizketen ekintza eta metodo zehatzen bidez, partaideei askatasunez adierazteko aukera eskaintzen zaie eta, modu horretan, termino bakoitzari emandako esanahiak ulertzeko informazioa lortzen da (Barbour, 2013; Flick, 2014).

Beraz, mundu soziala egituratzen duten gauzen ezagutza zein ebidentzia ikertzaileak eta ikertuak elkarrekin sortzen dute, modu dialogikoan. Hau da, lana epistemologia subjektibistaren (Barbour, 2013) baitan kokatzen da eta ikerketak metodologia dialogikoa eta hermeneutikoa erabiltzen du (Freire, 2012), garai batean diziplina tradizionalak bereizten zituen mugak indargabetuz (Kincheloe, 2001).

Lan kolektiboa izanik, ikerketa eta mugimendu sozialen (mugimendu feminista eta transfeminista) arteko zubiak eraiki nahi dira, “jardunaldi eta gogoeta kolektiboetatik sortutako ezagutza, herriko mugimenduak sorturiko ezagutza eta praktikak ere kontuan hartu behar” direlako “ezagutzaren balantzan beti akademiaren pisua garaile” izan ez dadin (Emagin, 2018, 26. or.). Horrela, hartzailleak akademiaren baitakoak zein ez-akademikoak izatea bilatzen da eta pertsonen hitzak eta ekintzak seriotasunez aztertzen dira (Strauss eta Corbin, 2002).

Ikertzaileak, beraz, brikolaje lanetan dihardu eta ikerketa prozesu interaktibotzat hartzen du, norberaren istorio pertsonalagatik, arrazagatik, generoagatik eta klase sozialagatik zein ikerketaren testuinguruko pertsonen istorioagatik guztiz baldintzatuta baitago. Jendartearen esanahiak hausnartzeko abiaburua duen eta sozialki kokaturiko ikerketa eta ikertzailea intersubjektiboa da hau (Denzin eta Lincoln, 2012b; Salgado, 2007).

1.4.2. Ikerketaren paradigma soziokritikoa

Ikertzaile guztiek inguratzen eta egituratzen dituzten munduei buruzko kontakizunak sortzen dituzte. Era berean, premisa epistemologiko, ontologiko eta metodologiko jakin batzuk dituen sareak paradigma edo interpretazio-esparru izena jaso dezake eta “ekintza gidatzen duen sinesmenen oinarritzko multzoak dira” (Guba, 1990, 17. or.). Horrenbestez, paradigmatik zientzialariek sortzen dituzten kontakizunak tradizio narratibo jakin batzuen interpretazio markoaren baitan idatzitako txostenak dira (Denzin eta Lincoln, 2012b).

Maila orokorrean, lau paradigma nagusik egituratzen dute ikerketa kualitatiboa: positibista eta post-positibista, konstruktibista interpretatzailea, kritikoa (marxista, emantzipatzailea) eta egiturazko feminista (Denzin eta Lincoln, 2012b). Lau paradigma abstraktuago horiek konplexu bihurtzen dira interpretazio komunitate espezifikotan, non, konstruktibismoa ez ezik, paradigma etniko, marxista eta kultural espezifikoak adierazten diren, baita feminismoaren bertsio ugari ere.

Honako ikerketak paradigma positibista eta post positibistek ez dute baliorik komunitate espezifikoko baten interpretaziorako, finean positibismoak ez du errealitatea eraldatu nahi, gauzen ordena mantendu nahi ditu, sailkapenak egitea dute xede errealitatea justifikatzeko. nahi ditu ezer ez aldatzeko, dagoena justifikatzeko

Gure ikerketa, halaber, ontologia erlatibistekin jardungo dugu guk (askotariko eraikuntza-sortzen baitutez errealitateak) (Denzin eta Lincoln, 2012b). Hots, paradigma konstruktibistak

ontologia erlatibista (erlazio ugari daude), epistemologia subjektibista (ikertzaileak eta ikertuak ezagutza sortzen dute elkarrekin) eta prozedura metodologiko naturalisten (mundu erreala) multzoa suposatzen ditu.

Lan hau, beraz, paradigma soziokritiko baten baitan kokatuko genuke, interpetazio marko positibistak guztiz alboratuz. Ikerketan izaera konstruktibista ez ezik, interpretazioaren esanahi kritikoei erantzuten baitie eta “desberdintasun materialak” aintzat hartuta jarduten baitu. Horrela, kritika sustatzen du eta eraldaketarako giltzarriak bilatzen ditu (Pérez-Serrano, 2014a).

Paradigma kritikoaren alde nagusiek ikertzailea militantea izatea eskatzen dute eta giza askatasunerako hausnarketaren bidezko esparru iraunkorra eskaintzen diote. Ikuspegi horren baitan dagoen filosofiak erradikaltasun handiagoko edo txikiagoko aldaketa soziala bultzatu nahi du. Horregatik, ikertzaileak aldaketa horrek eskatzen duen konpromisoa hartu behar du bere gain, teoria bat eraikitzeko, ekintzaren praxiari buruzko gogoeta kritikoa egiteko (Pérez-Serrano, 2014a).

Honako hauek dira, hurrenez hurren, lanak jarraitzen dituen, eta paradigma kritikoaren berezkoak diren, irizpide iraunkorrak (Escudero, 1987; Pérez-Serrano, 2014a):

- Ikuspegia globala eta dialektikoa da. Hau da, ezin da ulertu hura osatzen duten baldintza ideologikoak, ekonomikoak, politikoak eta historia kontuan izan gabe, borroka ideologikoarekin konprometitutako irakurketa bat delako.
- Ezagutzari buruzko ikuspuntu demokratiko eta parte-hartzailea eskaintzen da.
- Ezagutzaren teoria teoriaren eta errealitatearen tentsio dialektikoan sortzen da.
- Praktikan eta praktikatik artikulatzea, sortzea eta antolatzea da eguneroko esperientziaren kezkak eta arazoei erantzunak bilatzeko modua.
- Konpromisoa adierazten da, ez bakarrik errealitatea azaltzeko edo subjektuen ikuspuntua ulertzeko, baizik eta errealitatearen emantzipazioari dagokionez transformazioa bilatzeko.

Azkenik, ikerlana ere paradigma feminista baten baitan kokatzen da (Denzin eta Lincoln, 2012b). Epistemologia feministen sorrerara daraman kritika zentralaren arabera, ez dago zapalkuntza mekanismo bakar bat gizartetan. Hau da, klaseak ez du jendarte kontraesanen eta bidegabekerien eremua agortzen eta, ondorioz, proletalgoaren posizioa ez da gizarte baten berezko kontraesanak antzeman ditzakeen bakarra (Guerrero eta Muñoz, 2018).

Bestalde, feminismitik, teoria etnikotik, marxismitik, kultura-ikasketetatik eta queer teoriatik datozen ereduak ontologia errealista-materialista pribilegiatzen dute. Hau da, mundu errealak sortzen du “desberdintasun materiala” arrazari, klaseari eta generoari dagokienez (Denzin eta Lincoln, 2012a; 2012b).

1.4.3. Diseinua: kasu azterketa

Ikerketaren diseinuak egungo errealitatearen azterketan sorturiko kezkei erantzuten die: Zer ari da gertatzen eskoletan? Nola erantzuten dio eskolak egungo genero auziaren baitan ematen diren egoera eta errealitate ezberdinei? Zein proposamen daude? Zeintzuk dira erronkak? Kezka horiek guztiak erlazio konplexuak dira, kokatuak daude eta gatazkatsuak izan daitezke. Horregatik, eskola eremuan eta bereziki Haur Hezkuntzako etapan generoaren eta identitatearen auziari buruzko adierazpen ezberdinak jasotzea aberasgarria da esperientzia komun zein ezagutzaren diziplina ezberdinetatik (Simons, 2011).

Hortaz, lau kasu azterketa ezberdinekin osatzen da honako lan hau eta honen xedea Euskal Herriko eskolan genero ikuspegitik egin den lana eta egoera aztertzean datza, etorkizunean ikuspegi transfeminista indartzeko erronkak eta gakoak identifikatzeko. Kasu azterketa gertakari zehatz baten deskribapen sakon, integral eta holistiko gisa definitzen da (Labarca, 2017; Pérez-Serrano, 2014a); izan ere, “kasuaren azterketak enfasia jartzen dio gertakariaren nolakotasun eta zergatiei, garapen zein agertoki jakin batean gertatu dena ulertzea baita bere funtzioa” (Wood eta Smith, 2018, 76. or.). Kasuak fenomenoak aztertzei aukerak dira eta kasu azterketa, ordea, kasua den entitate, fenomeno edo gizarte unitate bati eta horren produktuari buruzko ikerketa prozesua (Simons, 2011).

Kasu azterketak, beraz, arazoaren esperientzia eta konplexutasuna zehatz-mehatz aztertzea ahalbidetzen du (Simons, 2011). Egoerak zeharkatzen dituen ahotsen bitartez, ikuspuntu kontrajarriak alderatzen ditu eta gauzak nola eta zergatik gertatzen diren azaltzen du. Datu iturri ugari erabiltzen ditu eta horien arrazoiketa induktiboa baliagarria da aldaketa dinamikak ikertzeko eta ulertzeko, egungo egoera partikularra deskribatzen eta dokumentatzen den bitartean (Pérez-Serrano, 2014a).

Hau da, teknika dialektiko bat da, non kasuak aztertzei elementu nagusiak aurkezten diren eta arazoak modu heuristikoa ebazteko esperientziak trukutzen diren. Ez du zertan eman egungo gertaeren bertsio osoa eta zehatza; aitzitik, eztabaidarako esparru bat ezartzea du helburu (Pérez-Serrano, 2014a).

Zenbait autorek (Denzin eta Lincoln, 2013; Stake, 1998) hiru kasu azterketa mota bereizten dituzte: kasu azterketa intrintsekoa, kasu azterketa instrumentala eta kasu azterketa anizkoitza edo kolektiboa.

Aurreko bereizketan oinarrituz, gure ikerketa kasu azterketa intrintsekoa eta, aldi berean, kasu azterketa anizkoitza da, ahots polifonia batek osatua. Intrintsekoa da kasua ahalik eta hoberen ezagutu edo interpretatu nahi delako fenomeno bat. Alegia, kasua aztertu nahi den fenomenoaren ezagutzeko bide bat da (Simons, 2011), bere adierazpen guztien ulermena errazteko, erantzun egituratuaren bidez (Denzin eta Lincoln, 2013). Anizkoitza da, berriz, gaiaren egoera edo galderaren interpretazio orokorra zein kolektiboa egiten delako, egituraren (1.3. atalean) zehazten den bezala, lau kasuak (ikerketak) batera aztertzen direlako (Denzin eta Lincoln, 2013; Simons, 2011) eta leku anitzeko ikerketa kualitatiboa hedatzen delako (Herriott eta Fireston, 1983).

1.4.4. Parte-hartzaileak

Honako doktore-tesi honen helburuei erantzuteko, guztira hogeita hamabost pertsonak hartu dute parte: haurtzaro eta nerabezaro etapetan genero ikuspuntua txertatzeko lanean diharduten hamalau hezkuntza eragile eta genero binarismoaren arau sozialak hautsi dituzten edo horietara egokitu ez diren hogeita bat pertsona. Horrela, ikertutako gaiari buruzko ikuspegiak gurutzatzeko aukera izan da, espazio ezberdinen bidez, kasuak aztertuz eta egoeraren izaera holistikoa zein kristalizatua eskaintzen da.

Egituraren atalean (1.3. atalean) zehaztu bezala, lau ikerketa dira doktore-tesi honen oinarriak. Ondorioz, kasu bakoitzean parte-hartzaileen ezaugarriak eta kopurua ezberdina izan da.

Lehen ikerketan, gaiaren erradiografiak ahalbidetzeko, eremu ezberdinetako bost elkarrizketa egin dira: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakasle bat, Berritzegune⁷-ko arduradun bat eta I. eta II. Eusko Jaurlaritzako Hezkidetzaren planen sortzaileetako bat (E1), Haur Hezkuntzako lehenengo zikloko (0-3) hezitzaile eta Haurreskolak Partzuergoko⁸ formakuntza taldeko kide bat (E2), Haur Hezkuntzako bigarren zikloko (3-6) hezitzaile bat (E3) eta, azkenik, generoaren lanketan adituak diren unibertsitateko irakasle eta ikertzaileak,

⁷ Berritzeguneak, Laguntza Zerbitzu gisa eratuak, hezkuntzaren berrikuntzarako eta hobekuntzarako erabiliko diren tresnak dira. Beraien jardueraren eremua Euskal Autonomia Erkidegoko Ikastetxe guztiak izango dira, sare publikoak nahiz pribatuak. Hemen jasoa: <https://www.euskadi.eus/hezkuntza-berrikuntza-berritzegune/web01-a2inklu/eu/>

⁸ Haurreskolak Partzuergo 0 eta 2 urte bitarteko haurreskola publikoak kudeatzen dituen entitate publikoa da. Entitate hau Eusko Jaurlaritza eta udalen artean sinatutako hitzarmenei esker sortzeta zen. Hemen jasoa: <http://www.haurreskolak.eus/>

bat Mondragon Unibertsitatekoa (MUKoa) (E4) eta beste bat Euskal Herriko Unibertsitatekoa (UPV/EHUkoa) (E5) (ikusi 1.3. irudia).

Bigarren ikerketan, berriz, begirada profesionala beste bederatzik elkarriketekin zabaldu da. Lehenengo ikerketako erradiografiek adierazi dute parte-hartzaileen eremuak: Bilgune Feministako kide⁹ eta Lanbide Hezkuntzan aritutako irakasle bat (E6), Haur Hezkuntzako irakasle, Berritzeguneko arduradun eta I. eta II. Eusko Jaurlaritzako Hezkidetza planen sortzaileetako bat (E7), Bilgune Feministako kide eta Emagineko¹⁰ zentroko zein Skolae¹¹ programako formatzaile bat (E8), Lehen Hezkuntzako irakasle eta Steilas¹² sindikatuko idazkaritza feministako langile bat (E9), Haur Hezkuntzako irakasle bat (E10), Lehen Hezkuntza eta Gorputz Hezkuntzako irakasle bat (E11), Lehen Hezkuntza eta Gorputz Hezkuntzako irakasle eta LAB¹³ sindikatuko idazkaritza feministako langile ohi bat (E12), Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakasle, I. eta II. Eusko Jaurlaritzako Hezkidetza planen eta Skolae proiektuaren sortzaileetako bat (E13) eta, azkenik, Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHUko) irakasle ohi eta Arremanitz¹⁴ kooperatibako psikologo eta sexologo bat (E14).

Parte-hartzaile guztiak Euskal Herriko Mugimendu feministaren gertuko pertsonak dira, eta egungo zenbait mugimendu feministako kide militanteak dira (E6; E8; E9; E10; E13), edo izan dira (E3; E5; E12; E13).

Hirugarren ikerketan, elkarrizketak talde eztabaiden bidez egin dira eta guztira hogeita bat lagunek hartu dute parte, sei lehen taldean (TI) eta bost gainerako hiruretan (TII, TIII, TIV). Parte-hartzaileak euren burua sexu/genero disidente gisa definitzen duten kolektibokoak dira. Hau da, parte-hartzaileak binarismotik kanpo ez ezik, binarismoaren kontra ere kokatzen dira. Lehenengo talde eztabaidetan (TI eta TII) parte hartu duten pertsonak bollera identitatearekin identifikatzen dira, eta hurrengo bietan (TIII eta TIV) parte hartu zutenak,

⁹ Euskal Herriko Bilgune Feminista (EHBFF) 2002an sortutako nazio mailako erakunde feminista eta abertzalea da, esparru ugarietako emakume asko eta askotarikoen hausnarketatik sortutako egitasmoa. Hemen jaso: <https://www.bilgunefeminista.eus/>

¹⁰Emagin, pentsamendu kritiko feminista sustatzen duen elkartea da. Jendarte eraldaketaren alde lan egiten du eta horretarako prozedura feministak erabiltzen ditu oinarritzko lan esparruetan: formakuntza, ikerketa, ekoizpena eta dokumentazioa. Hemen jaso: <https://www.emagin.eus/eu/>

¹¹SKOLAE, Nafarroako ikastetxeetarako eta hezkuntza-komunitateetarako 2017-2021 aldirako hezkidetza-plana garatzen duen programa da. Bizitzako lehen etapetatik, ezagutzan, askatasunean eta genero-baldintzatzailek gabe etorkizuna eraitzitzeko xedea duena. Hemen jaso: <https://www.educacion.navarra.es/eu/web/dpto/skolae-familias>

¹²Steilas edo Euskadiko Irakaskuntzako Langileen Sindikatua Hego Euskal Herriko hezkuntza maila desberdinetako [ikastetxeetako](#) langileak biltzen dituen sindikatua da, irakasleak, hezkuntza laguntza eta zerbitzuetako langileak, Haur Eskoletatik Unibertsitateraino. Hemen jaso: <https://steilas.eus/>

¹³Langile Abertzaleen Batzordeak (LAB) Euskal Herriko klase sindikatu bat da, 1974an sortua, eta Ezker Abertzalearen barnean dago. Egun Euskal Herriko hirugarren sindikatua da afiliatu kopuruaren aldetik. Hemen jaso: <https://www.lab.eus/>

¹⁴ Arremanitz kooperatibaren xedea sexuen aniztasuna, parekidetasuna eta tratatu onak sustatzea da, plazera eta zaintzak jendartearen erdigunean jarri. Eragileen eragile dira. Hezkidetza eta sexuen aniztasuna sustatuko dituzten talde zein pertsonak prestatzen eta laguntzen. Hemen jaso: <https://www.arremanitz.eus/>

berriz, marika identitatearekin. Ez da politikoki zuzenagoak diren kategorien alde egin, horiek birjabetzeko estrategia gisa erabiltzea oso garrantzitsua delako.

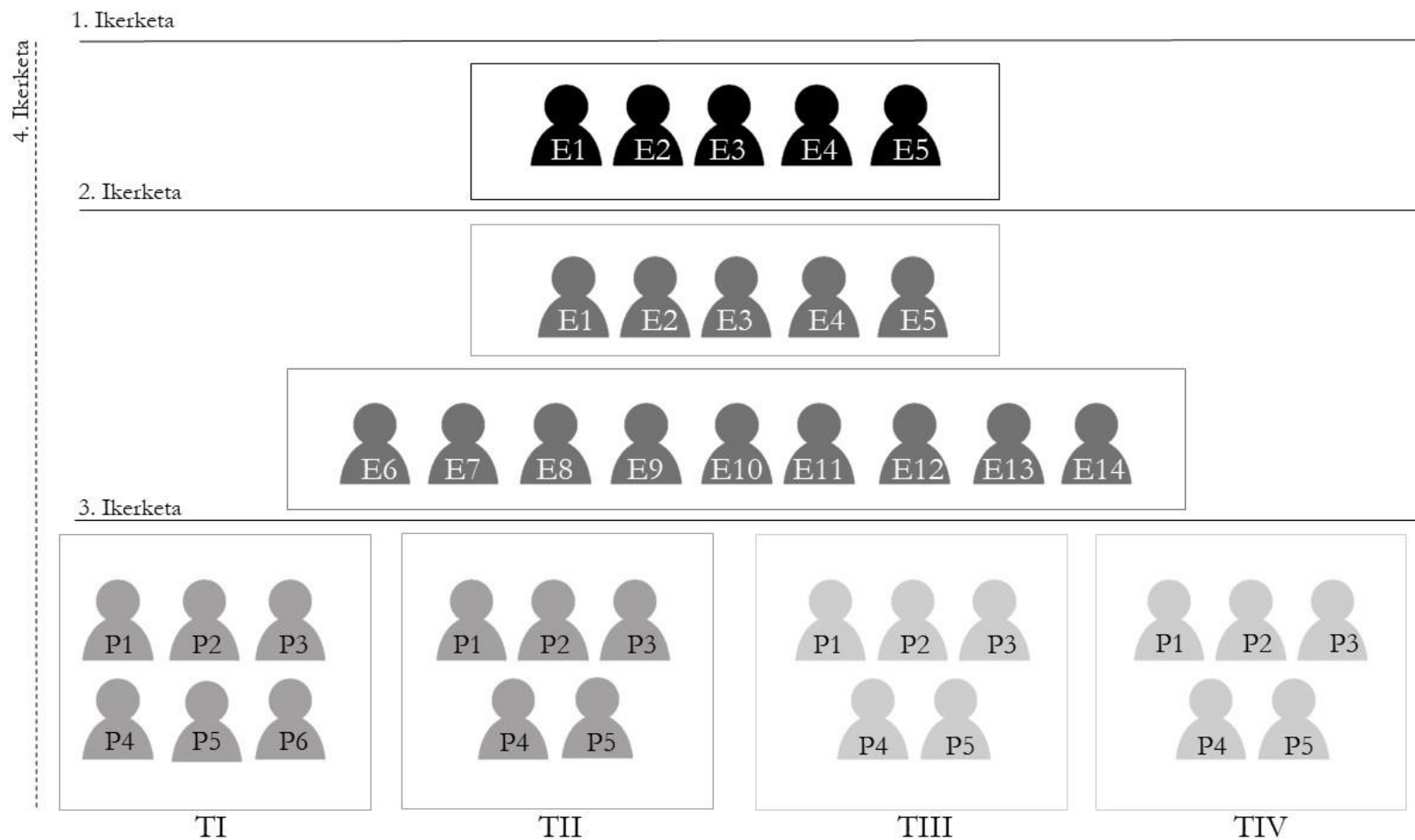
Haien adina 19 eta 35 urte bitartekoa da eta alor profesional ezberdinetan aritzen dira (hezkuntza eta politika batik bat). Parte-hartzaile guztiak Euskal Herrian bizi dira eta gehienak bertako mugimendu transfeministetan parte hartzen duten talde politikoetako kideak dira.

Laugarren ikerketan, aurreko faseetan parte hartu duten parte-hartzaile guztien ahotsak gurutzatu dira, haiek arteko sinergiak topatzeko.

Parte-hartzaileekin zenbait etika irizpide jarraitu dira eta horren adierazle da ikerketan parte hartu duten pertsonen deskribapen terminologikoa, ikerketa subjektu izatetik ikerketan parte-hartzaile izatera igaro baitira. Hizkuntzaren aldaketa horrek parte-hartzaileen eskubideekiko kezka erakusten du, bai eta ikerketa prozesua parte hartzen dutenei kalte egin diezaiekeelako kontzientzia ere (Rapley, 2014). Etika irizpideak prozeduraren atalean (1.4.6. atalean) hobeto azaltzen dira.

1.3. irudia

1. 2. 3. eta 4. ikerketen parte-bartzaileen adierazpen grafikoa



Iturria: *Norberak egina*

1.4.5. Informazioa jasotzeko estrategia eta tresnak

Informazioa biltzeko estrategia metodo gisa, banakako elkarrizketa sakonak (Kvale, 2011) eta talde eztabaidak (Barbour, 2013; Kvale, 2011) burutu dira. Tresnari dagokionez, galdetegia erdi-egituratuak (Kvale, 2011) erabili dira kasu bietan, galdera irekiz osatuko gidoiekin (Flick, 2014; Kvale, 2011; Pérez-Serrano, 2014a). Horrela, elkarrizketatuek libreki hitz egiteko aukera izan dute eta, bi teknikak konbinatuz, pertsona bakoitzaren testigantza jasotzea posiblea izan da (Barbour, 2013).

Ikerketa kualitatiboan, elkarrizketa batek mundua parte-hartzailearen ikuspuntutik ulertu nahi du, pertsonen esperientziak eta horien esanahia ezagutzuz; hau da, elkarrizketak sortutako ezagutzaren erabilera pragmatikoa bilatzen du eta ezagutza sistematikoa lortzeko metodo bat da, oso erabiliak gizarte zientzietan eta hezkuntza ikerketan (Kvale, 2011).

Ikerketara bideratutako elkarrizketak mota desberdinak deskribatzen dira: narrazio elkarrizketa narratiboak, elkarrizketa faktualak, talde eztabaidak eta konfrontazio elkarrizketak (Kvale, 2011). Gure kasuan, elkarrizketa narratiboak eta talde eztabaidak egin dira, subjektuek kontatzen duten istorioan zentratu direlako eta, estilo ez zuzen baten bidez, taldeetan eztabaidagaiari buruzko ikuspuntuak jaso direlako (Kvale, 2011).

Bestalde, landa-oharrak ere erabili dira, elkarrizketak egin bitartean azaldu den informazio gehigarria jasotzeko. Ohar horiek baliagarriak izan dira ideia nagusiak gogoratu, zerrendatu eta kategorizazioa egituratzeko (Labarca, 2017).

1.4.5.1. Elkarrizketak

Elkarrizketa narratibo gehienak bat datoz elkarrizketatzailearen eta elkarrizketatuen arteko ezagutza eraikitzeke bidaiari-metafora batekin, diskurtsoen eta narrazioen artekoa. Elkarrizketak egitura eta helburu jakin bat duten solasaldiak dira, non elkarrizketatzaileak helburua definitzen duen. Galdeketa eta entzutean oinarritutako hurbilketa bat da, ezagutza zehatza lortzeko asmoz egiten dena (Kvale, 2011). Beraz, galdera sorta bat da, komunikazio harreman intimo, esperientziala eta intentsutzat hartzen dena. Berdinen arteko esperientzia intersubjektiboa (Canales, 2006; Labarca, 2017) eta elkarrekintzako giroa ahalbidetzen du, non testigantzak, ideiak, hausnarketa prozesuak eta kalitatezko datuak sortzen diren (Flick, 2004; Krueger, 1991; Martí, 2002).

Elkarrizketa 1., 2. eta 4. ikerketetan erabili da. Horretarako, izaera irekia duten galderez osaturiko gidoiak prestatu dira tresna modura. Asmoa izan da elkarrizketaren arintasuna eta elkarrizketatuaren adierazpen askatasuna ahalbidetzea (Flick, 2014; Kvale, 2011; Pérez-Serrano, 2014a). Tresnak horrela antolatu dira, kasuan kasu:

- **1. ikerketa** hiru ardatz nagusitan antolatu da:

(1) Elkarrizketatuek gaiarekiko duten lotura eta terminoaren kokapena: “Zergatik murgildu zinen hezkidetza munduan?” eta “Zer da zuretzat hezkidetza?”

(2) Errealitatearen analisia: “Nola ikusten duzu gaur egun hezkidetza Haur Hezkuntzan?”, “Zer-nolako materialak eta lanak egiten dira Haur Hezkuntzan?”, “Egiten den lanak zer-nolako indarguneak eta ahulguneak ditu?” eta “Zein harreman duzu feminismoarekin?”.

(3) Errealitate horren gainean egindako lan nahiz esperientzien ezagutza: “Zein izan zen zuen lana/ikerketa?”, “Zer ikasi zenuten?” eta “Zer nolako lana egiten da egun Haur Hezkuntzako geletan ikuspegi hezkidetzaile batetik?”.

- **2. ikerketa** hiru ardatz nagusitan antolatu da:

(1) Gaiekin duten harremana: haien eguneroko lanaren ezaugarriak eta genero ikuspegia lantzerantz bueltatzen dituzten arrazoiak: “Zein zara eta zer nolako harremana duzu gaiarekin?” eta “Zer da zuretzat eskolan genero ikuspuntua izatea eta zein da horren helburua?”.

(2) Nola ikusten duten eskolaren egungo egoera: analisia eta zein helbururen baitan diharduten: “Nola ikusten duzu egongo eskola eta eskola komunitatearen egoera?”, “Zer nolako sentsibilitate/kontzientzia maila dago?” eta “Atzera begiratu gero, zer da aldatu dena eta zer ez?”.

(3) Ezagutzen dituzten proposamenak eta esperientziak: lan ildoak eta helmugak/jomugak: “Zein esperientzia, proiektu edo proposamen ezagutzen dituzu?”, “Zein helburu eta ze ezaugarri dituzte?” eta “Feminismoarekin harremanik dute?”.

- **4. ikerketa:** sinergiak topatzeko xedearekin 1. eta 2. ikerketetako elkarrizketen zein 3. ikerketako talde eztabaidaren (1.4.5.2. atala) bidez lortutako informazioa erabili da.

1.4.5.2. Talde eztabaidak

Gaur egun, gero eta gehiago erabiltzen dira talde eztabaidak ikerketan (Kvale, 2011). Terminologiari dagokionez, batzuetan “talde elkarrizketa”, beste batzuetan “eztabaida taldeko elkarrizketa” eta beste batzuetan “eztabaida taldeko debateak” esapideak modu trukagarrian erabiltzen ohi dira (Barbour, 2013). Terminologia anglosajonari dagokionez, “focus group” bezala dira ezagunak (Denzin eta Lincoln, 2015; Labarca, 2017). Guk talde eztabaida terminoa erabiliko dugu (Barbour, 2013; Kvale, 2011).

Talde eztabaidak estilo ez zuzena duten talde elkarrizketak dira, eztabaidagaiari buruzko ikuspuntu desberdinak suspertzeko xedez antolatzen direnak. Asmoa ez da aztertutako gaietarako adostasunera edo konponbideetara iristea eta ikertzaileak moderatzaile lanak hartzen ditu (Barbour, 2013; Labarca, 2017). Hau da, “taldean ematen den edozein eztabaida izan daiteke talde eztabaida, betiere ikertzaileak elkarrekintza aktiboki estimulatzeko duen neurrian eta horri adi dagoenean” (Kitzinger eta Barbour, 1999, 20. or.).

Metodoak aukera ematen du datuak interakzio sinbolikoaren baitan aztertzeko eta horrek esanahiaren eraikuntza aktiboa nabarmentzen du (Barbour, 2013). Finean, metodo dialogikoaren bidez (Freire, 2012), esplorazio azterketak interakzio kolektibotik egiten dira (Barbour, 2013) eta, horretan, ikertzailearen rola ezagutzaren ekoizpena erraztea da, partaideekin eta partaideentzat (Padilla, 1993).

Talde eztabaiden osatze prozesua ez da zientzia zehatza; aitzitik, hainbat erabaki pragmatiko eta etiko hartzea eskatzen du. Taldea azterketa-unitate nagusia izango denez, zentzuzkoa da talde horiek osatzea konparazioa errazteko moduan, kideek gutxienez ezaugarri garrantzitsu bat partekatzen dutela ziurtatuz. Banakako parte-hartzaile bakoitzak adina, generoa, hezkuntza-aurrekariak eta aurrekari sozioekonomikoak dituen konstelazio bat duenez, litekeena da ezaugarri horiek talde barruko alderaketa batzuetan agertzea (Barbour, 2013).

Talde eztabaida 3. eta 4. ikerketetan erabili da. Horretarako, izaera irekia duten galderaz osaturiko gidoia prestatu da tresna modura. Asmoa izan da talde eztabaidaren arintasuna eta parte-hartzaileen adierazpen askatasuna ahalbidetzea (Flick, 2014; Kvale, 2011; Pérez-Serrano, 2014a). Tresnak horrela antolatu dira, kasuan kasu:

- **3. ikerketa** hiru ardatz nagusitan antolatu da:

(1) Bizi istorioei eta parte-hartzaileen nortasun disidenteari (bollera eta marika) lotuta daude, munduan egoteko duten modua jasotzeko: “Nor zara, nongoa, eta ze adin duzu?, Zeintzuk dira zure identitatean garrantzitsutzat jotzen dituzun ezaugarriak?”, “Zer da zuretzako bollera/marika identitatea?” eta “Noiz/nola garatu duzu?”.

(2) Haurtzaroko oroitzapenak (familia, eskola, lagunak): “Zer oroitzapen dituzu zure haurtzarokoak?, Familiarekin?, Eskolakoan? eta Lagunekin?”

(3) Aniztasunean sakontzen duten pedagogia transgresoreak sortzeko konpromisoa eta estrategiak: “Zer aholku emango zenituzke haurrak askatasun/aniztasun baten hezteko?” eta “Zein uste duzu dela zure esperientziatik emari pedagogiko indartsuena?”

- **4. ikerketa:** sinergiak topatzeko xedearekin 1. eta 2. ikerketetako elkarrizketen zein 3. ikerketako talde eztabaidaren (1.4.5.2. atala) bidez lortutako informazioa erabili da.

1.4.6. Prozedura

Datuak jasotzeko prozedurari dagokionez, hiru fase berezi behar ditugu, parte-hartzaileen atalean (1.4.4. atalean) eta adierazten den bezala (ikusi 1.3. irudia).

2018an ekin zen lehen bost elkarrizketak egiteari eta ikasturte horretan (2018/2019 ikasturtean) burutu zen **lehen ikerketa**. Ostean, gaiari buruzko begirada berriak gehitzeko asmoz, lehenengo ikerketan identifikatutako gunetara jo zen eta, **bigarren ikerketarako**, beste eremu batzuetako bederatzi parte-hartzaileei elkarrizketa egin zitzaien, 2019/2020 ikasturtean. Talde eztabaidak izan dira **hirugarren ikerketaren** oinarria. 2020/2021 ikasturtean egin dira, lehendabizi bollerekin eta ostean marikekin. Prozedura bera jarraitu da bi kasutan. Azkenik, **laugarren ikerketa** 2021ean egin da, aurreko ikerketen prozedurei esker (elkarrizketei eta talde eztabaidei esker) lortutako datuen analisi bateratua eginez.

Kasu guztietan parte-hartzaileen aukeraketa guztiz intentzionala izan da (Rekalde et al., 2014; Vizcarra et al., 2016) eta elur bolaren teknikarekin konbinatu da (Taylor eta Bogdan, 1992; Wood eta Smith, 2018). Hau da, parte-hartzaileak euren prestakuntza, bizipen eta militantziagatik hautatuak izan dira eta lehen elkarrizketetan egindako kontaktuek hurrengoak ahalbidetu dituzte. Gertutasuna ere beste irizpide bat izan da, elkarrizketatzaile eta elkarrizketatuaren artean eta elkarrizketatu guztien artekoa (talde eztabaidaren kasuan) (Barbour, 2013). Talde eztabaidak, parte-hartzaileen atalean (1.4.4. atalean) azaldu den bezala, ezaugarri komun baten baitan antolatu dira (Barbour, 2013): alde batetik bollerak eta bestetik marikak. Bi kasu horietan, azterketa-unitate nagusia taldea izan da, ikuspuntuaren aniztasuna irizpide izanik, konparazioak egin ahal izateko (Barbour, 2013; Rapley, 2014).

Ikerketa edo fase guztietan parte-hartzaileekin batera jarraitu den prozesua bera izan da. Lehendabizi, ikerketa kokatzeko asmoz, elkarrizketatuei aurkezpen labur bat helarazi zaie, beharrezko ezaugarriak eta lanaren xedea eta elkarrizketaren ezaugarriak zehaztuz (Kvale, 2011). Ostean, haien parte-hartzea bermatze aldera, baimen eta konfidentzialtasun itun hauek adostu dira (Flick, 2015; Kvale, 2011; Rapley, 2014; Wood eta Smith, 2018):

- Baimen informatua: “Ikerketaren parte-hartzaileei ikerketaren helburu orokorra eta diseinuaren ezaugarri nagusiak azaldu zaizkie, baita proiektuan parte-hartzeak izan ditzakeen arriskuak eta onurak ere” (Kvale, 2011, 52. or.).
- Konfidentzialtasuna: parte-hartzaileak “identifikatzen dituen datu pribaturik ez ematea” (Kvale, 2011, 53. or.). Hots, ikertzailearen eta ikertuen arteko kontratu bat sinatu da, dibulgaziorako babes itun gisa (Denzin eta Lincoln, 2013).
- Grabazioa egin ahal izateko baimena eta grabazioaren asmoari buruzko informazio egokia ematearen konpromisoa (Denzin eta Lincoln, 2013; Rapley, 2014).

Elkarrizketak grabatuak izan dira, audio eran, grabagailu baten bidez. Bien bitartean, beharrezkoak izan diren landa-oharrak ere hartu dira. Behin elkarrizketak bukatuta, grabazioak transkribatu eta horien analisiari ekingo zaio.

1.4.7. Datuen analisia

Informazioaren analisia egiteko, lehendabizi, transkribatutako elkarrizketen erantzun guztiak kodifikatu dira (Barbour, 2013; Kvale, 2011), kode alfanumeriko hauen bitartez:

- Elkarrizketak: “E” hizkia eta 1-14 bitarteko zenbaki bat, parte-hartzaileen atalean (1.4.4. atalean) emandako hurrenkera jarraituz, eta, azkenik, elkarrizketaren data.
- Talde eztabaidak: “T” hizkia eta I-IV bitarteko zenbaki erromatar bat, talde eztabaida egin zeneko orden kronologikoa jarraituz, eta, azkenik, elkarrizketaren data. Bestalde, ahotsak P hizkiarekin kodifikatu dira eta banaka adierazi, aurkezpen-txandan parte-hartzaileek hitza hartu zuten ordena errespetatuta.

Behin transkribapenetako ahotsak kodifikatu ostean, kategoria-sistemak eraiki dira, eskuzko kategorizazio bat egin da eta analisi softwarean txertatu dira (Wood eta Smith, 2018). Kategorizatzearen helburua diskurtsoko informazioa era zentsudun eta argi batean antolatzea eta egituratzea izan da (Coffey eta Atkinson, 2003). Analisi-unitate nagusia paragrafoa izan

da, egindako kategorizazioa baztertzaileria izan da eta analisirako erabili den softwarea *Nvivo*¹⁵ izan da, lehen ikerketarako 11. bertsioa eta ondorengoetarako 12. na.

Guztira informazioa sailkatu eta interpretatzeko bost kategoria-sistema behar izan dira (ikusi 1.1. taula, 1.2. taula, 1.3. taula, 1.4. taula eta 1.5. taula) (Denzin, 2009; Labarca, 2017; McMillan eta Schumacher, 2005): lehenengo hiruak hezkuntza profesionalen pertzepzioak jasotzeko, laugarrena sexu/genero disidentziaren oroitzenak biltzeko eta bosgarrena parte-hartzaile guztien diskurtsoen arteko sinergiak topatzeko. Kategoria-sistemak eraikitzeke, helburu bakoitzaren dimentsio, kategoria eta azpikategoriak kokatu dira, elkarriketetan zehar jorrotutako puntuak, gidoiko galderak eta berrikuspen bibliografikoaren arabera. Horrenbestez, kategoria-sistemak induktiboak nahiz deduktiboak dira (Denzin, 2009; Wood eta Smith, 2018), jasotako erantzunen zein analisi bibliografiko baten baitan eratu direlako.

Kategoria-sistemen bitartez kategorizatzerakoan, dimentsio, kategoria zein azpikategoria bakoitzaren agerpen kopurua eta horren ehunekoa lortu da (Coffey eta Atkinson, 2003; Flick, 2015). Hau da, “errekurtso edo elkarriketa” zutabetan, dimentsio, kategoria eta azpikategoria bakoitza zenbat elkarriketetan agertzen den zehazten da; “errekurtso kopurua” zutabeek, aldiz, dimentsio, kategoria eta azpikategoria bakoitzari buruz zenbat paragrafotan hitz egiten den jasotzen dute eta “ehunekoa” zutabeko datuek orokorrean gai bakoitza jorratzeari zenbat tarte eskaintzen zaion adierazten dute.

Hala ere, kontuan izan behar da kategoria-sistemak edukiak interpretatzeko erremintak sortzea duela helburu (Flick, 2004; Flick, 2015) eta agerpen kopurua datu bakar bat dela. Betiere interesgarriena kontzeptuei ematen zaion esanahia da.

Gainera, analisi tresna gisa erabiltzeaz gain, kategoria-sistema emaitzen diskurtsoa antolatzeke ere baliogarria izan da (Vasilachis de Gialdino, 2006; Wood eta Smith, 2018). Horrela, ikerketa edota kapitulu bakoitzaren emaitzen atalak alde zurririk analisirako definitutako dimentsio eta kategorien bitartez eraiki dira.

¹⁵ Nvivo datuak antolatu, biltegitatu eta aztertzeke software bat da. Modu eraginkoragoan lan egitea eta iturri gehiago erabiliz analisi sakonagoak egitea ahalbidetzen du. Hauek dira bere funtzioetako batzuk: iturri ezberdinen zenbatekoa, datuen kudeaketa, kontsulta eta bistaratze tresnak. Kategorizatzeke, gaiak identifikatzeko eta ondorio argiak ateratzeko eta ikerketa emaitza sendoagoak lortzeke. Hemendik jasoa: <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home/>

Dena den, adierazi beharra dago lanaren dimentsio nagusiek zabalkunde prozesu bat jasan dutela. Hauek dira dimentsioak antolatzen dituzten hiru atal nagusiak, horien prozesu eraldatzaileak eta bakoitzaren deskribapena:

Haur Hezkuntzatik > Haurtzarora:

Hasieran dimentsioa Haur Hezkuntza bezala izendatu bagenuen ere, lehen ikerketaren ostean, dimentsio hori zabaltzearen beharraz jabetu gara eta Haurtzaro kontzeptuagatik aldatu dugu. Finean, Haur Hezkuntzak hezkuntza sistemaren etapa jakin bati egiten dio erreferentzia, eta ez bizitzako memento bateko ezaugarri guztiei.

Garapen psikologikoaren ikuspuntutik, haurtzaroa jaiotzarekin batera hasi eta nerabezeroarekin amaitzen den etapa da, hots 0-12 urte bitartekoa. Hiru garapen azpietapetan oinarritzen da: lehen haurtzaroa (0-3 urte), eskolaurreko urteak (3-6 urte) eta, azkenik, haurtzaroa (6-12 urte) (Feldman, 2007; Palacios et al., 1999). Gure kasuan, haurtzaroa hiru etapak barnebiltzen dituen prozesu bezala erabiliko dugu.

Haurtzaroak bizitzako esperientzia esanguratsuak zerikusia duten prozesuak aztertzekeo baliagarria da, bizitzako etapari garrantzia emateaz gain, egoera sozial, kultural eta historikoei erreparatzen dielako (Feldman, 2007). Ikerlanak haurtzaroaren kategoria ikusmira horretatik definitzen du. Susana Sosenski-nek (2016) aipatzen duen moduan, haurtzaroa kontzeptu historiko gisa pentsatzearen garrantzia ere mahaigaineratzen da, definizioak ere testuinguruan kokatu egin behar baitira eta aldatu egiten baitira denborarekin.

Eskola eta haurtzaroari dagokionez, bi etapa bereizi behar dira: Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza. Haur Hezkuntza 0-6 urte bitarteko etapa da, ez da derrigorrezkoa eta oinarrizko hezkuntzaren aurreko hezkuntza etapa da (237/2015 Dekretua). Lehen Hezkuntza, berriz, 6-12 urte bitarteko etapa da, oinarrizko hezkuntza bezala ere ezagutzen da (236/2015 Dekretua) eta, ondorioz, derrigorrezkoa da. Haurtzaroa bi etapen baitan kokatzen denez, eskolari buruz hitz egiterakoan, bi etapa hauek barnebiltzen ditu ikerketak.

Feminismotik >Transfeminismora:

Egun, ezin da feminismoaz hitz egin, feminismoei buruz baizik, era pluralean, askotariko adierazpenak baitu. Hau da, ezin da esperientzia bateratu batez hitz egin, nahiz eta gaur egungo praktikak klabe antzekotan taldekatzeko aukera egon (Varela, 2019). Ikerlanaren helburuetara egokitzekeo, feminismoaren korrante zehatz baten apustuan murgiltzen da

doktoretza-tesi hau, transfeminismoan. Feminismoaren baitan, arlo sinbolikoan eta jardun performatiboan eragiten duten ekimenak, genero binarismoari salatzeko apustua eta interbentziorako esparru globala edo transnazionala, interseksionalitatea edo transbertsalitatea ahiztat hartzen dira, beste batzuen artean (Gil, 2011).

Finan, transfeminismoaren bidez sarrera argia eman zitzaion feminismoaren hirugarren olatu bezala ezaguna den mugimenduari, feminismoen subjektu politikoaren aniztasuna aitortza lortzearen alde lan egingo duena (Platero, 2020). Feminismoaren perpektiba berri bat abiatzen da (Reguero, 2020), aliantza berriak oinarri dituen (Alvarez-Uria, 2013), baina jendartean gizon/emakume izateak zehazten dituen baldintza material eta botere posizioak ahazten ez dituen (Solá eta Urko, 2014). Azken finan, transfeminismoa identitate-kategoria sinplisten agortzea da eta margenetara baztertuak izan direnak matxinatzen ditu (Gandarias et al., 2019; Platero, 2020; Solá, 2011).

Eskola hezkidetzaitik > Genero ikuspuntua lantzeraz; Genero ikuspuntua lantzetik > Pedagogia Feministak/Transfeministetara

Eskola molde sozial eta kulturalak erreproduzitu eta produzitu egiten dituen instituzioa da (Castillo eta Gamboa, 2013; García, 2017, Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016; Tomé, 2008; Warner, 1993) eta haurtzaro zein gaztaroaren agente nagusietako bat heziketa prozesuei dagokienez, bertan ezagutzak, jarrerak, baloreak eta arau sozialak ikasten baitira (Alfonso eta Aguado, 1992; Miyares 2006), genero teknologia iraunarazteko agente nagusietako bat izanik (Laurentis, 1987) Salinas eta Leona-ren (2016) arabera, haurtzaroko hastapenetatik desberdintasunean oinarritzen diren sozializazio ereduak bermatzen ditu eskolak, diskurtso eta praktiken bitartez subjektu eta identitateak eraikitzen.

Hezkidetzaz proposamen pedagogiko feminista da hezkuntza sistema osatzen duten eremu guztietan tokian tokiko neska eta mutilen arteko desberdintasun errealitateari aurre egiteko esku-hartzeak ahalbidetzen dituen (Castilla, 2008). Hots, eredu menderatzaitetik kanpo desberdintasunei erantzungo dien hezkuntza (Delgado, 2015). Hala eta guztiz ere, termino horrek zenbait aldarte jaso ditu egoera sozio-historikoaren arabera eta egun aniztasun handia dago terminologiari dagokionez. Zenbait adituk terminoarekin bat egiten dute (Alfonso, eta Aguado, 1992; Castilla, 2008; Moriana, 2017; Subirats eta Tomé, 2007) eta, beste batzuentzat, aldiz, egungo feminismoaren erronkei erreferentzia egiten ez dion hitz tradizionala (Alvarez-Uria eta al., 2019) eta bitarra (Leon et al., 2020) da. Horregatik, genero ikuspegia terminoa aztertu da osterantzean.

Halatan, genero ikuspegiak ari garenean, kategoria bitarrek eragiten dituzten desberdintasunei aurre egiteko eta parekidetasunaren lortzeko estrategiez ari gara (Miralles-Cardona et al., 2020). Hau da, genero ikuspegiak etengabeko arreta eskatzen du eta egoeren aurrean arduraz eta erantzukizunez jokatzeari; izan ere, egiten den(eta egiten ez den) ekintza oro garrantzitsua da mundu feministaren eraikuntzan (Garrido, 2019).

Azkenik, egungo hezkuntza esparruan transfeministotik zein teoria queeretik zuzenan edaten duten pedagogiak aztertu dira; proposamenak askotarikoak direlarik: “Pedagogia Antinormatibo eta Degeneratuak” (flores, 2008, 2013, 2016), “Pedagogia Transgresoreak” (Britzman, 2002; hooks, 2016; hooks 2021), “Pedagogia Disidenteak” (Alegre, 2013, 2015), “Pedagogia Trans*-ak” (Platero, 2018), “Queer Pedagogiak” (Ocampo, 2018; Sanchez, 2019) eta “Pedagogia Subertsiboak” edo “Crip Pedagogiak” Azken hauek (des)gaitasunaren ardatza ulertzeko queer epistemologia erabiltzearen alde egiten dute (Planella eta Pie, 2012). Laburbilduz, kasu guztietan pedagogia arraroak dira eta tokiko errealitateetara egokitzen dira eta pluralean hitz egitea beharrezkoa da, pedagogia feministak edo hezkuntza-praktika feministak (Sánchez, 2019).

1.1. taula

I. *kategoria-sistema*

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpi-kategoria
Hezkidetzatza	Egoera	Egoera	Esanahia
		Xedea	
		Egitasmoak	Planak
		Proiektuak	
		Ikerketak	
		Formakuntza	
		Materialak	
		Erronkak	Sistematizazioa
		Trasbertsalitatea	
		Erremintak eta baliabideak	
		Sentsibilizazioa	
		Harremanak	Familiekin
	Haur	Haur-Heldu	
	Hezkuntza	Identitatearen sorkuntza	Garrantzia
		Infantilizazioa	
		Ikasketak eta desikasketak	
Gorputza		Lanketa	
		Mugimendua eta jolasa	
		Komunikazioa	

Iturria: *Norberak egina*

1.2. taula

II. *kategoria-sistema*

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpi-kategoria
Hezkidetzatza	Binarismoa	Generoa	Eraikuntzan infantilizazioa
		Sistemaren sostengua: indarkeria	
		Trans*	Transexualitate kasuak
		Transgresioa eta transgeneroa	
	Haur Hezkuntza	Diskurtsoa	Berdintasuna eta ezberdintasuna
		Aniztasuna eta askatasuna	
		Praktika	Azalekoa
		Sakona	

Iturria: *Norberak egina*

1.3. taula

III. kategoria-sistema

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpi-kategoria
Genero ikuspuntutik eskolak dituen erronkak	Gailentzen diren diskurtsoak	Ekoizpenerako gunea	Aurrerapen faltsua
			Merkatuaren beharrak
			Sistema bitarra
	Eraldaketarako gunea	Feminismoa	
		Interseksionalitatea	
		Zalantzan jartzeko beharra	
	Izaera integrala	Sistematizazioa	Prozesu kolektiboak
			Analisi eta hausnarketak
			Ezagutzaren partekatzea
			Etapak
	Hezkuntza komunitatearen konpromisoa	Zeharkakotasuna	Espazioak
			Materialak
			Kontzientzia falta
	Hezkuntza komunitatearen konpromisoa	Barne agenteak	Familia
			Hezkuntza profesionalak
Administrazio eta zerbitzuak			
Kanpo agenteak		Gobernu erakundeak	
		Sindikatu eta mugimendu sozialak	
Agenteen arteko harremana	Unibertsitatea		

Iturria: *Norberak egina*

1.4. taula

IV. kategoria-sistema

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpi-kategoria
Identitatearen eraikuntza	Harremanetan	Genero-kolonialitatea	Binarismo
			Heterosexualitatea
			Arautik ihes egitea
			Alderdi eratzailak
	Sozializazio prozesuak	Sozializazio inguru eta agenteak	Testuingurua
			Familia eta etxea
			Eskola eta irakasleak
			Berdinen artekoak
			Erreferente positiboak

		Nahastea
	Esperimentaturiko faseak	Kontzientziazioa
		Ahalduntzea
		Hezkuntza diskurtsoak
	Emari pedagogikoa	Hezkuntza estrategiak
		Erreferente bilakatzea

Iturria: *Norberak egina*.

1.5. taula

V. kategoria-sistema

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpi-kategoria
Pedagogia (trans)feministak	Prozesu inklusiboak	Aniztasunari arretan	Ikuspuntu intersektionala
			Araua zalantzan jartzea
		Prozesu ereduak	Bazterketa eta esklusioa
			Integrazioa
		Hezkuntza kalitatea	Inklusioa eta ekitatea
	Sexualitatearen trataeran	Esentzialismoaren kontrako jarrera	Heterosexualitate eta erreprodukzioan
			Identitate binaristetan
		Aniztasun afektibo-sexuala	Gorputzarekin harremana
			Sexu hezkuntza
		Trans* ikuspuntua	
	Irakaslearen rola	Talde lana	Eskolako agenteekin
			Eskolartekoak
			Familia eta komunitatea
		Eraldaketarako espazioak	Formakuntza
			Ikerketa
			Hausnarketa
	Erreferentzialtasuna		Curriculum agerikoa (materiala/hizkuntza)
		Curriculum ezkutua (harremana)	
		Harremanean	
	Eskaera nagusiak	Babesa	
		Egituran eragitea	

Iturria: *Norberak egina*

1.4.8. Egiatasunerako teknikak

Ikerketa kualitatiboaren fokua, berez, ikuskera multifokala da (Flick, 2014) eta, ondorioz, ahotsen polifonia erabiltzeak ahotsen arteko edo triangelatzeak egitera eramaten gaitu, horrek fenomenoak sakonki ulertzen dela ziurtatzeko ahalegina islatzen du; fenomenoak ikuspuntu ezberdinetatik begiratzeak ikerketaren irudi kristalizatu bat emango duelako (Denzin eta Lincoln, 2017; Moral, 2016).

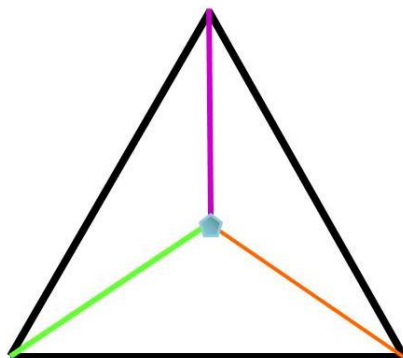
Errealitatea ez da ez unibertsala, ez objektiboa, baizik eta bere adierazpenen bidez ezagutzen dela (Denzin eta Lincoln, 2012b). Horregatik, azterketa bakar batean praktika metodologiko, material enpiriko, perspektiba eta behaketa ugari konbinatzean hobeto uler daiteke ikerketaren zorrotasuna, zabaltasuna, konplexutasuna, aberastasuna eta sakontasuna (Flick, 2004).

Analisi kualitatibo bat egiten den momentuan, esandakoa egiantz gerturaten den ala ez ikusteko, informatzaileak, metodoak edo tresnak kontrastatzen ohi dira eta teknika horri triangulazioa deitzen zaio (ikusi 1.4. irudia) (Flick, 2004; Labarca, 2017; Pérez-Serrano, 2014b). Hots, informazioaren azterketa gurutzatuen bidez, interes handiko datuak lor daitezke, datu horien kontrastea izateaz gain, errealitatearen lehen irakurketa mailan eman ez diren beste datu batzuk lortzeko bidea ere izan baitaiteke (Pérez-Serrano, 2014b). Horrela, ikuspuntu ezberdinek helburu edo iritzi bera errepikatzen dutenean, ikerketa errealitatetik gertuago egon daitekeela esan nahi du eta, gainera, teoria alternatiboak edo lehiakorrek hobestean direnean, triangulazioa teoriakoa dela esaten da (Pérez-Serrano, 2014a).

Gure ikerketan triangulazioa egin da. Hots, kasu honetan, haurtzarora, generoa eta eskolaren arteko harremana aztertzeko, informatzaileek errealitate bera perspektiba ezberdinetatik bizi dutenez, fenomeno bakar bat ikuspuntu desberdinetatik lantzen da eta horrek ikusmira poliedriko bat eskaintzen du. Hau da, espazio eta subjektu desberdinen arteko elkarrizketen bidez, informazioa gurutzatzen eta triangelatzen da ikuspuntuen aniztasuna bermatzeko, konparazioak egin ahal izateko eta zenbait puntuen arteko sinergiak lortzeko.

1.4. irudia

Triangulazio teknikaren adierazpen grafikoa



Iturria: *Norberak egina*

Richardsoon eta St. Pierrek (2017), ordea, triangeluaren metaforaren eta kontzeptua beraren erabilgarritasunaz eztabaidatzen dute, ikerketaren figura nagusia kristala izan beharko litzatekeela ziurtatuz. Euren ustez, ikerketak hiru ikuspuntu baino gehiago jasotzen ditu, kristalak bezala

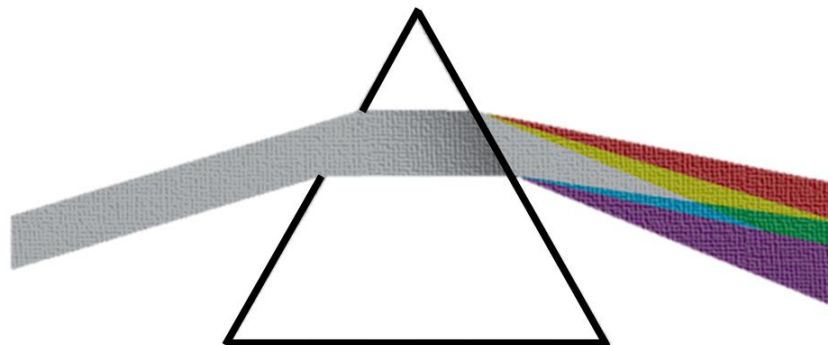
Hau da, “kristalak hazi, aldatu eta eraldatu egiten dira, kanpo-efektuak islatzen dituzten prismak dira, eta beren barnean idazten dituzte, kolore, patroi eta eskala desberdinak sortuz, norabide desberdinetan jaurtiz” (Richardson, 2000, 934. or.). Kristalaren metafora erabiltzen da argia zenbait eredu, kolore eta norabidetan errefraktatu eta proiektatzen duen prisma gisa (Guerrero eta Muñoz, 2018; Haraway, 1988; Moral, 2016) (ikusi 1.5. irudia).

Bestela esanda, kristalizazio metodoak askotariko errealitateak aldi berean proiektatzea dakar. Metafora bakoitzak “lan egiten du”, aldiberekotasuna sortuz, sekuentzia edo narrazio lineal baten orde. Horrela, irakurleak eta, oro har, ikusleak testuinguru baten dimentsio paraleloak aztertzeraz gonbidatzen dira, ulertu behar diren errealitate berrietan murgiltzeko eta errealitate horiekin bat egiteko (Deniz eta Lincoln, 2017).

Kristalaren argi bakoitzak bezala, aztertzen diren kasuei buruz partaideek duten bizipen, pertzepzio eta iritzi desberdinak islatu nahi dira (Moral, 2016), kontaketa bera ikuspuntu ezberdinetatik jasoz (Denzin eta Lincoln, 2017). Beraz, “leku berberak esperimentatzen ditugu, baina begirada profesional, genero, sentsibilitate, biografia, desira eta emozio desberdinen bidez errefraktatzen ditugu” (Richardson eta St. Pierre, 2017, 135. or.).

1.5. irudia

Kristalizazio prozesuaren adierazpen grafikoa



Iturria: *Norberak egina*

Halaber, Lincoln eta Guba-ren (1999) aburuz, giza ikerketaren azken helburua gizartea bera eraldatzea da. Orduan, egiazkotasuna aztertzeke irizpide nagusiak eraldaketa horretara eramán gaituztenak izan dira. Hots, gure ikerlanean forma kristalino gisa, muntaia gisa edo gai nagusi bati buruzko performance sortzaile gisa begiratuta, triangulazioa baliozkotasun edo haren alternatiba modura uler daiteke. Informazioaren egiazkotasuna bermatze aldera, ahots guztiak alderatzen dituen kristalizazio prozesu bat aukeratu da eta, horri esker, ikuspegi zabalago, errealago eta esanahiaren ulermen hobea lortu da (Denzin eta Lincoln, 2017). Gure ikerketaren kasuan, beraz, ahotsen nahasketa gertaera eta errealitatea bera era sakonean aztertzeke baliagarria izan da.

1.5. Erreferentziak

- 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, Vitoria-Gasteiz, 2016ko urtarrilaren 15a, 9. zk., 1-268 <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
- 237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, Vitoria-Gasteiz, 2016ko urtarrilaren 15a, 9. zk., 1-47 <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600142e.pdf>
- Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161.
- Alegre, C. (2015). *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. Políticas, prácticas y pedagogías trans.* Editorial UOC.
- Alfonso, P., eta Aguado, J. (1992). *Esteriotipos y coeducación.* Consejo Comarcal Del Bierzo. León, Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. In I. Castillo, eta I. Retolaza (Edk.), *Genero-ariaketak. Feminismoaren subjektuak* (279-308 orr.). EDO!
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T., eta Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75 <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela.* Grao.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T., eta Fraser, N. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%.* Herder.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa.* Morata.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzman, V., eta Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo.* Alianza.
- Bourdieu, P. (2018). *La dominación masculina.* Anagrama.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, In M. Jimenez, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (197-225. orr.).Icaria.
- Burgos, E. (2019). Cuerpos performativos. Prácticas corporales subversivas: Judith Butler. In S. López, eta L. Platero (Arg.), *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (27-50 orr.). Bellaterra.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Paidós.
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género.* Paidós.

- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Butler, J. (2018). *Genero nabasmendua: feminismoa eta identitatearen subertsioa*. Elkar.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM.
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2), 2-12.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., eta Rodríguez, Y. (2011) Participación en situaciones de maltrato entre iguales, conformidad de género y heterosexismo en adolescentes de secundaria españoles. In J. M. Román, M. A. Carbonero eta J. D. Maldiviero (Koordk.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (3783-3796 orr.). Asociación de Psicología y Educación.
- Castillo, M., eta Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y el género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Coffey, A., eta Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Curiel, R. Y. O. (2009.). *Descolonizando el Feminismo: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Documento de Conferencia <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75231>
- De Laurentis, T. (1987). *Technologies of gender: essays in theory, film, and fiction*. Indiana University Press.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine Transaction.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2012a). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen II*. Gedisa.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2012b). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Gedisa.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias en investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III*. Gedisa.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*. Gedisa.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Gedisa.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Emagin (2018). *Ezagutzaren matazake*. Lisipe Susa.
- Epelde-Pagola, E., Aranguren-Etxarte, M., eta Retolaza-Gutierrez, I. (2018). *Gure Genealogia Feministak. Euskal Herriko Mugimendu Feministaren Kronika bat*. Emagin Dokumentazio eta Ikerkuntza Zentro feminista.

- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* 3, 5-39.
- Espinosa, Y., Gómez, D., eta Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.
- Esteban, M. L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*, 12(1), 1-21.
- Esteban, M. L. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Bellaterra.
- Esteban, M. L. (2017). *Feminismoa eta politikaren eraldaketak*. Lisipe, Susa.
- Farris, S. R. (2017). *In the Name of Women's Rights: The Rise of Femonationalism*. Duke University Press.
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Pearson Educación.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* Fundación Paideia Galiza, Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y practica de (hetero)normativización. *Revista Trabajo Social*, 18. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514/18506>
- flores, v. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política y educación*. La Mondonga Dark.
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías infancias y heteronormatividad. In D. Brizman, v. Flores eta b. hooks (Arg.), *Pedagogías transgresoras*, (13-30. orr.) Bocavulvaria ediciones. <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1987a). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1987b). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frey, J. H., eta Fontana, A. (1993). The group interview in social research. In D. L. Morgan (Arg.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. (20-34 orr.). Sage.
- Gandarias, I., Montenegro, M eta Pujol, J. (2019). Interseccionalidad, identidad y articulación: hacia una política de la agregación. *Feminismo/s*, 33, 35-63. <https://doi.org/10.14198/fem.2019.33.02>
- 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.

- Garrido, B. (2019). La perspectiva de género como constante en la escuela. *Fórum Aragón: Revista digital del Fórum Europa de Administradores de la Educación de Aragón*, 26, 20-24.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos: sentidos comunes en la dispersión: una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Traficantes de Sueños.
- Grillo, E. B. (2018). *La crítica literaria feminista decolonial y el conocimiento interseccional desde los aportes del feminismo chicano de Gloria Anzaldúa* [Gradu Amaierako Lana]. Universidad Nacional del Nordeste Facultad de Humanidades Secretaría de Posgrado. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1653/te.1653.pdf>
- Guash, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Laertes.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Koord.), *The Paradigm Dialog* (14-29 orr.). Sage.
- Guerrero, S., eta Muñoz, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-31. <https://doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>
- Halperin, D. M. (2007). *San foucault: para una biografía gay*. Literales
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Feminismos, Cátedra.
- Herrero, Y. (2019). Cuerpos arraigados en la tierra. Cuerpos marcados y la perspectiva ecofeminista. In S. López, eta L. Platero (Arg.), *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (234-238 orr.). Bellaterra.
- Herriott, R. E., eta Firestone, W. A. (1983). Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, 12(2), 14-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X012002014>
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. In D. Brizman, v. Flores eta b. hooks (Arg.), *Pedagogías transgresoras*, (1-12. orr.) Bocavulvaria ediciones. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a Transgredir. La educación como practica de libertad*. Capitan Swim.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Coceptualizing a new rigor in quality research. *Qualitative Inquiry*, 7, 679-692. <https://doi.org/10.1177/107780040100700601>
- Kitzinger, J., eta Barbour, R. S. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. In R. S. Barbour eta J. Kitzinger (Arg.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (1-20 orr.) Sage.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Labarca, C. (2017). *Investigación Cualitativa para Principiantes*. Publicación independiente.

- Latorre, A., Del Rincon, D., eta Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Leon, I., Martínez, J., Gamito, R., eta Vizcarra, M. T. (2020). Haur Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61. <http://dx.doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>
- Lincoln, Y., eta Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman, eta R. G. Bugués (Arg.), *Qualitative Research* (397-444 orr.). Sage.
- López S., eta Platero, R. (Arg.). (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas*. Bellaterra.
- Mahmood, S. (2019) Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto. *Papeles del CEIC*, 1, 1-31. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.20282>
- Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructuras y frases. In J. Martí, M. Montañes, eta T. Rodriguez-Villasante (Koordk.), *La investigación social participativa* (79-123 orr.). El Viejo Topo.
- 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(2), 81-95.
- Maturana, G. A., eta Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <http://doi.org/10.18359/reds.954>
- McMillan, J. H., eta Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Medeak (2013). Gorputz insumisoen uluak II, in I. Castillo. eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak.*, (59-72) EDO!,
- Millet, K. (1969). *Política sexual*. Catedra Puv.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C., eta Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Missé, M. (2019). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. In R. Cobo (Arg.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (34-54 orr.). Catarata.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.15582>
- Ocampo, A. (Koor.) (2018). *Pedagoias Queer*. CELEI.
- Ortner, S. B. (2016). *Antropología y teoría social: cultura, poder y agencia*. UNSAM Edita.
- Padilla, R. V (1993). Using dialogical research methods in group interviews. In D. L. Morgan (Arg.), *Successful Focul Groups: Advancing the State of the Art* (153-166 orr.). Sage.
- Palacios, J., Marchesi, A., eta Collen, C. (1999). *Garapenaren psikologia eta hezkuntza*.

- Psikologia eboluboa*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argiltapen Zerbitzua.
- Pérez-Serrano, M. G. (2014a). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Método*. La Muralla.
- Pérez-Serrano, M. G. (2014b). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.
- Pineda, E., Oliván M., eta Uría P. (1985). *Polémicas feministas*. Revolución.
- Planella, J. eta Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/159/122>
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Platero, R. L. (2020) Conocer nuestras genealogías. In Askoren artean, *Transfeminismo o barbarie* (41-67 orr.). Kaótica libros.
- Puar, J. K. (2017). *Ensamblajes terroristas. Homonacionalismo en tiempos queer*. Edición Bellaterra.
- Rabinowitch, A. (1991). *Prelude to revolution: the petrograd bolsheviks and the july 1917 uprising*. Indiana University Press.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Reguero, P. (2020) Medio siglo de transfeminismo y transfobia. In Askoren artean, *Transfeminismo o barbarie* (225-240 orr.). Kaótica libros.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., eta Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.
<https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N.K. Denzin eta Y. S. Lincoln (Koordk.). *Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks* (923-948 orr.). Sage.
- Richardson, L., eta St. Pierre E. A. (2017). La escritura. Un método de investigación. In N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (Koordk.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (128-163 orr.). Gedisa.
- Rofes, E. (2015). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Roseineil, S. (2002). The heterosexual/homosexual Binary. In D. Richardson eta S. Sidman (Arg.), *Handbook of lesbian and gay studies* (27-43 orr.). SAGE.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 30(8), 95-145.
- Rubin, G. (1989). Reflexiones sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. In C. Vance (Arg.), *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. (113-190 orr.). Revolución.
- Ruiz-Olabuenaga, J. I., eta Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saéz, J. (2020). El peligroso lobby queer. In Askoren artean, *Transfeminismo o barbarie* (153-174 orr.). Kaótica libros.

- Salda Badago. (2020). *Salda Badago. Euskal Herriko V.Jardunaldi Feministak*. Salda badago eta Emagin.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Salinas, F., eta Leona, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Silvestri, L. (2019). *Primavera con Monique Wittig. Devenir Lesbiano con el dildo en la mano de Spinoza transfeminista*. Queen Ludd.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- 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*. Projecte de recerca finançat per l'Ajut a la Recerca Francesca Bonnemaison. Diputación de Barcelona.
- Sosenski, S. (2016). Repensar las infancias desde la historia. In S. Guerrero Mc Manus. *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. Elementos para comprender y decidir* (53-83 orr.). Mexiko Hiriko Justizia Auzitegi Nagusia eta Epailen Kontseilua.
- Spargo, T. (2013). *Foucault y la teoría queer*. Gedisa.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. L., eta Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ser, Contus.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36.
- Tardón, B. (2019) Violencia sexual: Deliberado silencio. In S. López, eta L. Platero (Argk.), *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (215-299 orr.). Bellaterra.
- Taylor, S. J., eta Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*. Emakunde. www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2008.01.16.amparo.tome.buenas_practicas.pdf
- Tron, F. eta Flores, V. (2013). *Chonguitas. Masculinidades de niñas*. Editora la Modonga Dark.
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. B.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento Monogamo Terror Poliamoroso*. La Oveja Roja.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Venegas, M. (2006). La mirada normativa del “otro”. Representaciones del cuerpo femenino y construcción de la identidad corporal a través de la experiencia del cuerpo como espacio de sumisión y resistencia. In A. M. Muñoz, C. Gregorio, eta A. Sánchez (Argk.), *Cuerpo de mujer: miradas, representaciones e identidades* (205-225 orr). Universidad de Granada.
- Venegas, M. (2013) *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Comares.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
<https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., eta Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodact.14772>
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. University of Minnesota Press.
- Wittig, M. (2017). *Pentsamendu heterozuzena*. Lisipe, Susa.
- Wood, P., eta Smith, W. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Ziga, I. (2014). *Malditas: una estirpe transfeminista*. Txalaparta.

BIGARREN KAPITULUA

Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. Ikergaiaren erradiografiak



Hemen jaso:

Leon, I., Tsvintarnaia, I., Martínez, J., eta Gamito, R. (2018). Hezkidetzaren genero ikuspuntutik zer nolako lanketa egiten da Haur Hezkuntzan? Binarismoa eta feminismoa aztergai. In I. Rol (Arg.), *XXV Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak* (206-219. orr.). Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.

Leon, I., Martínez, J., Gamito, R., eta Vizcarra, M. T. (2020). Haur Hezkuntzan genero ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 113, 41-61. <https://doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>

2.1. Genero ikuspegitik egiten den lanketa

Egun genero ikuspegiak eta indarkeria matxistaren kontrako kontzientziak gorakada nabarmena izan du, bai arlo politiko, sozial zein moralean. Hala ere, genero ikuspuntuak hezkuntzan eta eskola eremuan zer nolako aldarte jasan dituen aztertzea beharrezkotzat jotzen da.

Horresbestez, funtzeskoa da eskolan lanean diharduten agenteen hitzak jaso eta gurutzatzea. Horrela, posiblea izango da egun eskolan egiten diren proposamen eta dauden beharren analisia egitea, esperientzia pertsonaletatik erradiografia kolektibo, komunitario eta estrukturalak bilatzeko.

2.1.1. Genero trataeraren auzia egungo jendaratean

Jakina denez, egungo genero eta sexualitate politikokek askotariko erak dituzte emakumeen eta gorputz ez hegemonikoez pairatzen duten zapalkuntzan esku hartzeko (Solá, 2011). Bien bitartean, gaur egun indarrean dagoen sistema neoliberalak lehiakortasun eta indarkeria sustatzen darrai, hori 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 funtsezkoa da (Sánchez eta Iglesias, 2017), patriarkatuaren egitura sozialei buruzko sentsibilizazioa sortzeko teoria feministetan oinarritzen den zehaztasun zientifikoa beharrezkoa baita (Martínez eta Ramirez, 2017). Teoria, ikerlan nahiz mugimendu feministak generoa eraikuntza sozial bat dela

mahaigaineratzen ahalegindu dira maiz, sexu/genero sistema bezalako kontzeptuak ahalbidetzen.

Sexu/genero sistema ulertzeko, beharrezkotzat jotzen da sexu, genero eta genero identitatearen definizioak zehaztea. Sexuak desberdintasun biologiko eta fisikoei egiten die erreferentzia eta generoak, berriz, horien gain eraiki den itxaropen eta jarreraren 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, Butler-ek (2007) kolokan jartzen du horren izaera natural eta biologikoa. Hau da, generoa ez ezik, sexua ere eraikuntza soziala dela dio.

Genero kontzeptua Beauvoir-ek (1949) jarri zuen auzitan, defendatuz emakumea ez dela jaiotzen, egiten 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 bazaio (genero identitatea), kulturalki transmititutako itxaropen, norma, arau, rol, balore, sinesmen eta jarrerek norberaren eraikuntzan duten eraginaz ari gara, bakoitzari esleitu zaion generoaren arabera (Colás, 2007). Finean, sexuari erantzen zaion adiera soziokulturalak genero identitate zehatzak paratzen ditu (Millet, 1969). Halaber, identitatea ezin da genero, arraza, nazionalitate edo klase ezaugarrietan zatitu, osotasun integral eta sistemiko bat baita, identitate konstelazio bat (Carrera, et al., 2017).

Errealitatea aztertzeko, genero identitatea mendebaldeko pentsamoldearen baitan kokatu behar da, kategoria dikotomikoan edo binarismoan oinarritzen den pentsamoldean (Alvarez-Uria, 2013). Binarismo horrek, izenak dioen bezala, bi genero ezartzen ditu: eskusiboak eta baztertzailak, dikotomikoak, osagarriak eta haien artean hierarkiakoak, maskulinoa femeninoa baino balioztatuago izanik (Platero, 2014; Segato, 2016).

Hori horrela, sexu/genero binarismoak emakumeei genero femeninoa eta gizonezkoiei maskulinoa esleitzea dakar, aukera hori derrigorrezkoa bilakatuz eta bestelakoak ukatuz edo normatik alboratuz, araututakotik at. Kontzeptu horiek genero-agindu kultural bihurtzen dira, eta inguratzen gaituen mundua egituratzen dute (Alvarez-Uria, 2013).

Jaiotzean esleitzen zaion generoarekin bat egiten ez duen pertsona trans*¹⁶ izendatzen da eta bat egiten badu, ordea, *z/s* (Platero, 2014). Mohanty-k (2008), buruturiko lanaren bidez, ondorengo hau mahaigaineratu du: genero dikotomiaren eraikuntza normatiboari beste zenbait dimentsiotako intersekzioak emendatzen zaizkio, hala nola; arraza, kultura, klase soziala, leku geografikoa, aukera eta/edo identitate sexuala eta gorputza, beste batzuen artean. Horrela, kategoria dikotomikoek pentsatzeko, hitz egiteko, sentitzeko eta bizitzeko era bat esleitzen dute: emakume/gizon, heterosexual/homosexual, aberats/pobre, bertakoak/etorkinak, gaitasun/ezgaitasun, etab.

Genero indarkeria balore maskulinoetatik femeninoekiko botere harremana da, menpekotasun eta asimetria harremanen bidez, desberdintasunak sortzen dituena. Hala ere, indarkeri mota jakin bat kokatzeko, horren erroa zein den ulertzea ezinbestekoa da. Genero indarkeriak indarkeria sistematiko eta estruktural bati erantzuten dio, hots, jendarte eta kultura zehatz baten baitan eraiki dena (Solá, 2011).

Nazio Batuen (1993) definizioaren arabera, honako hau jotzen da genero indarkeriazat: “generoan oinarritutako indarkeriazko ekintza, ondorio posible edo errealtzat kalte fisikoa, sexuala edo psikologikoa duena. Halaber, eremu publikoan zein pribatuan ekintza horiek egitearekin mehatxu egitea, hertsatzea, zein arbitrarioki askatasuna kentzea” (in Reizabal eta Lizaso, 2011, 171 or.).

Euskal Herriko Unibertsitateak (UPV/EHUK) eta Udako Euskal Unibertsitateak (UEUK) plazaratutako *Genero Berdintasunean hezteko gidaren* (Reizabal, 2015) aburuz, Nazio Batuen definizioa egokia da, baina osatu gabe dago. Kalte fisiko, sexual edo psikologikoen gain, genero indarkeriak beste ondorio latz batzuk izan ditzake, esaterako, ekonomikoak, sozialak eta espiritualak edo ideologikoak. Indarkeriaren kalteak, beraz, askotarikoak direla azpimarratzen da, genero indarkeriari buruzko ikusmolde zabalago bat eskainiz.

Albertin-ek (2017) buruturiko ikerketan jasotzen du, batetik, beharrezkotzat jotzen dela indarkeria estrukturalaren aitortza eta, bestetik, sexu/genero binarismoak ere beste indarkeria batzuk sustatzen dituela, hala nola, homofobia nahiz lesbofobia¹⁷. Era berean, indarkeriak zenbait dimentsio dituela azpimarratzen du, intersekzionalitatearen ideiarekin jarraituz,

¹⁶ Trans* hitza izartxo batekin erabiliko da testuan zehar, trans* kolektiboaren baitan dagoen identitate aniztasuna agerian uzteko asmoz, hala nola, trans, transexual, transgenero, eta abar.

¹⁷ Lesbofobia hitza homofobiari genero osagaia gehitzean datza. Emakumeek arlo horretan jasan duten inbisibilizazioari aurre egin eta gizon eta emakumeen arteko egoera desberdina dela nabarmentzea du xede.

indarkeria transistemikoetara¹⁸ jaurtiz. Albertinen ustez, sexu/genero, etnia, arraza, klasea, adina eta aniztasun funtzionala dira dimentsio horietako batzuk eta, horregatik, genero indarkeriak trataera partzial eta kokatu bat behar du, kasuan-kasu.

Arisó eta Merida-ren (2010) kritikaren arabera, gaur egun, politika publikoek ez dute genero indarkeriaren gaia errotik lantzen, ez baitute generoren esentzialismoa kolokan jartzen. Haien ustez, generoa bera kontrol sozial bat da, botere gailu bat, hori modu zurrun, bortitz eta hierarkizatu batean inposatzen dutelarik, ezarrita dauden arau sozialetara egokitu daitezten. Hau da, genero dikotomia.

Sozializazioa gure jendartean onartuak dauden pentsamendu eta jarrera ereduak ikasteko bidea da (Arenas, 2006; Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016). Izakion kumeak edo haurrak neska edo mutil bezala sozializatzen dira. Ekografien bidez fetuak duen sexua jakin daiteke eta horren arabera zenbait itxaropen proiektatzen dira, genero dikotomiaren funtziopean. Horrela, etorkizuna genero-marka batekin hasten da. Gurasoek eta inguruak mundu sexuatu bat sortzen dute, kanpo genital bidez, eta haurraren garapena baldintzatuko duten zenbait itxaropen egokitzen dituzte, zer maitatu behar duen eta eurengatik zer espero den helaraziz (Platero, 2014). Bourdieu-ren (2000) arabera, sexu desberdintasun horrek emakumeei eta gizonei rol zehatzak esleitzen dizkie, bizitzeko modu zurrunak nahiz jendarte eta mundua beraren ikusmoldeak ezarriz.

Jendarte eta garai guztietan egon dira mendebaldeko binarismoak emakumezkotzat edo gizonezkotzat propioki eraiki dituen gorpuztasun, itsura, jarrera, desira, identitate eta genero adierazpenak betetzen ez dutenak, esleitu zaien generoan arrakalak sortzen dituztenak (Alvarez-Uria, 2013). Butlerren (2002) arabera, genero indarkeriari dagokionez, trans* gorputzek, indarkeria gehiago jasotzeaz gain, agerian uzten dute generoaren eraikuntza dikotomikoa dela eta zurruntasun horretatik aniztasuna baztertzen dela. Arau sozialen haustura hori haurtzarotik ager daitezke (Platero, 2014).

Queer teoria dugu, korrante feministen baitan, identitateen aniztasun horien bideetan lan egiten duena. Queer hitzaren jatorrizko esanahia “arraroa” da (Alvarez-Uria 2013) eta

¹⁸ Kontzeptuak askotariko zapalkuntza sistemak nola uztartzen diren hobeto deskribatzea eta ulertzea du asmo. Adibidez: etxeko langileen eta zaintzaileen kasuan, indarkeria transistemiko hori argi dago, sexismoaz gain, xenofobiak (atzerriartasun legeak horrelako lan prekarioetara baztertzen ditu emakume etorkinak) edota klasismoak (garbitzailearen estigmak errazten ditu errespetu faltak) eratzen dute langile horien egoera.

aldez aurretik aipatutako aukera horiei guztiei lekua bilatzen dien espazioa da (Solá, 2011). Indarkeria adiera berriak mahaigaineratu eta jendarteari kritika sistematiko bat egiten dio, sistemak ezarritako inbibilizazioa gainditzeko eta norma heterosexuala plazaratuz, emakumeen eta sexu/genero gutxituen nahiz normatik ateratzen diren pertsonen ahotsa eskainiz.

Solák (2011), 1980ko hamarkadan, emakume arrazializatu eta lesbianen kritikarekin batera, garaiko feminismoaren diskurtso disidentetan kokatzen du queer kontzeptua. Feminismoaren subjektu aniztasuna aldarrikatuz, feminista, lesbiana eta trans*ek momentuko mugimendu gay instituzionalizatu eta androzentrikoari kritika egin zioten, identitateen irakurketa postestrukturalista eginez.

Egun, ordea, asimilazio eta instituzionalizazio estrategien era konkretuago batean ematen dira, *pink* eta *purpel washing* estrategien bitartez. Garbiketa-teknika horiek gorputzaz baliatzen dira diskurtso hutsa eraikitzeke, generoan, arrazan edo (des)gaitasunean bizitako errealitateak kontuan hartu gabe (López eta Platero, 2019).

2.1.2. Eskola, sistemaren sostengu edo aldaketarako giltzarri?

Mendebaldeko jendarteak dituen instituzioez baliatzen da ezarrita dauden arau sozialek indarrean jarraitu dezaten. Presioaren bidez, pertsonak arau sozialetara egokitzeke prestatzen ditu, zenbait jarrera saritzen eta beste zenbait zigortzen (Platero, 2014). Eskola dugu arestian aipatutako molde sozial eta kulturalak erreproduzitu egiten dituen instituzio horietako bat (Castillo eta Gamboa, 2013; García, 2017; Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016; Tomé, 2008).

Heziketa prozesuetako agente nagusietako bat da eskola, haurtzaro zein gaztaroan eta, ondorioz, bertan ikasten dira, besteak beste, ezagutza, jarrera, balore eta arau sozial ugari (Alfonso eta Aguado, 1992; Miyares, 2006). Salinas eta Leona-ren (2016) arabera, haurtzaroko hastapenetatik desberdintasunean oinarritzen diren sozializazio ereduak sustatzen ditu eskolak eta, diskurtso zein praktiken bitartez, zenbait subjektu eta identitate eraikitzen ditu.

Bestalde, ukaezina da gaur egungo jendarte neoliberalen hezkuntzak pisu handia duela, behar ekonomikoek dagokienez. Hau da, hezkuntza tresna indartsua da jendartearen lan zehaztetara bideratzeko, trebatzeko eta antolatzeko, bai mekanikoki eta baita teknikoki ere,

kapitalaren interesari erantzuteko (Sánchez-Bello, 2006). Modu horretan, eskolak kapitalismoaren beharrei erantzuten die eta, patriarkatuarekin aliatuz, sistema errotzeko ezinbesteko tresna bilakatzen da.

Genero ikasketek agerian utzi dute eskolak genero sistemari dagozkion jarrera, itxaropen eta aukerak erreproduzitzen dituela, hots, eskolak patriarkatuaren baitan sozializatzen dituela haurrak (Graña, 2008; Martínez eta Ramírez, 2017). Hezkuntza sistemak, beraz, emakume eta gizonen hierarkiazioa sostengatzen du, gizonena izanik boterean dagoen taldea. Ideologia hegemonikoa ezartzeko bidea bilakatu dute hezkuntza gizonen, haien interesari begira (Castillo eta Gamboa, 2013). Eta, aldi berean, kultura androzentrikoa ageriko eta ezkutuko curriculumaren bidez igortzen da eta emakumeak esparru publikoetatik alderatzen ditu, emeki-emeki (Subirats, 2016).

Tomék (2008) aipatzen du hezkuntza sistemak oraindik ez duela benetako konpromisorik adierazi 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 jauziz eta beste zenbait premiazko erregu isilaraziz (García, 2017). Oraindik, eskola misto batean jarraitzen dugu, neskekiko diskriminazio bat sustatzen duena, hezitzaile asko kontziente ez diren arren (Subirats, 2016). Eskolak nahiz familiek haurarekin harreman ezberdinak ezartzen dituzte haurra neska edo mutila izanda eta hurrek desberdintasun horiek ikusi eta ikasten dituzte. Horrela, neskek galtzen ikasten dute eta bere kontrari sortzen diren desabantaila sozialak onartu egiten dituzte (Arenas, 2006).

Nahiz eta batzuetan egoera horiek identifikatzea zaila izan, orokorrean badaude errepikatzen diren patriarkatuaren neskekiko jazarpen egoerei dagokienez. Horrela, haurtzaroan jolas direnak gaztaroan eta helduaroan eszitazioa bilakatzen dira. Ondorioz, haurtzaroko jazarpenak genero indarkeria bezala irakurtzearen ukaziotik, tratu txar gisara sozializatu eta normalizatzen dira (Elorza eta Francisco, 2011).

Ildo berean, Elorza-k eta Francisco-k (2011), Puigvert-i egindako elkarrizketan, ikerkuntza mundutik 0-6ko etapan genero indarkeria arinkeriak hartzen dela salatzen dute. Maiz, neska eta mutilen arteko harremanetan zilegiak diren erasoak ematen dira eta zilegitasun hori genero indarkeri bezala identifikatzen ez direlako ematen da. Puigvertrek ere mahai gainean

jartzen du jendarteak ekaiarekiko duen jarrera: askorentzako adin horretan genero indarkeriaz mintzatzea gehiegikeri hutsa da eta hurren jolas bezala sailkatzen dute.

Horrenbestez, beharrezkoa eta premiazkoa da lan kritiko bat egitea, eta hitzetatik eta isilunetatik diskurtsoak deseraikitzea. Eskolak sexu/generoan oinarritutako harreman botereak aldatzeko espazioa izan behar du eta sozializazio parekide bat bermatzeko tresnak sortu. Aldaketa hori, gainera, Haur Hezkuntzako lehen zikloetan egiten hasi behar da, bestela berandu izan daiteke (Trujillo, 2015).

Horregatik, eskolak, hezkuntza mistotik haratago, eredu hezkidetzaila bermatu beharko luke, genero indarkeria saihesten duena (Morian, 2017). Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultur Sailak (2013) plazaratutako *Hezkuntza-sisteman hezkidetzak eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko Gida Planean*, gaur egungo eskolari dagokionez, honelako iritzi hau jasotzen da:

Sailaren iritziak, 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 desberdintasunak gabeko eskola bat. (10. or.)

Horrekin batera eta iritzi horretan oinarrituta, Euskal Autonomia Erkidegoko Haur Hezkuntzako curriculum dekretuak (237/2015 Dekretuak) dio “hezkuntza inklusiboak aniztasunaren adierazpen guztiak hartzen ditu aintzat: hizkuntza, kultura, gaitasunak, sexu-orientazioa, generoa eta baliabide sozioekonomikoak” (237/2015D, 5. or.). Beraz, “hezkidetzak, aniztasun afektibo-sexuala, eta hezkuntza-babes bereziak behar dituzten kolektiboentzako arreta egokia sustatzeko hezkuntza inklusiboa garatzea da” (237/2015D, 15. or.).

Gainera, Haur Hezkuntza hezkuntza sistemako lehen etapa izanik, dekretuak berebiziko garrantzia ematen dio ekitate eta justizia sozialean abiatutako planteamenduari: inolako diskriminaziorik gabe; ez ezaugarri pertsonalengatik, ez nortasun kulturalarengatik, ez genero nortasunagatik, ez sexu joera ez edo nortasunarengatik. Bestalde, komunitateko kide guztiak zeresana dutela ere azpimarratzen du eta defendatzen du hurrek askotariko ezagutzak, gaitasunak, balore eta jarrera eskuratu behar dituztela, haien garapena baldintzatuko duten rol eta normen eragina ekiditeko tresnak eskuratuz.

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 (237/2015D, 28-29. orr.).

Beraz, hezkidetzaren xedea, gaur egun, genero sistema aldatzea da, generoen erradikalizazio bat gauzatu dadin. Horretarako, hezkidetzaren hezkuntza ikuspegi moduan ulertu behar da eta genero desberdintasunak betirako desagerrarazi behar dira, bai eskola egitura formalean eta baita ere dimentsio handiago batean: hezkuntzaren ideologian eta jardunean (Eusko Jaurlaritzak, 2013). Hortaz, hezkidetzaren helburuak eskola osoa egituratzeko premisa du. Lehen mailan, hezkuntza sistemaren zein eskolaren antolakuntzan eta ikasgeletako metodologietan. Bigarren mailan, berriz, jokatzeko erak eta irakaslearen adieretan. Eta, azkenik, familietan, komunikabideetan eta argitaletxeetan (Miyares, 2006).

Hori guztia lortzeko, komunitateko kideen aldeko apustua egiten du dekretuak: “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. or.).

Azken finean, Gorrotxategi-k eta Alvarez-Uriak (2017) garaturiko ikerketan ondorioztatzen den bezala, helduek ikuspegi binarista izanik, haurrek ikuspegi hori ez erreproduzitzea oso zaila da ondorioztatzen dute eta, horregatik, formakuntza eta ikastetxearen inplikazioa behar-beharrezkoa da:

ikastetxeetan gaiarekiko zein inplikazio maila nabaritu zuten galdetu zitzaizkien 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 (14. or.).

Hezkidetzaren eredu menderatzailetik kanpo, norbere desberdintasunei erantzuneko dien hezkuntza da eta, ondorioz, ezin dira mutulentzat eta neskentzat erreferentzia igualak baliatu, eskola mistoak egiten duen lez. Zenbait jokabide barneratuak daudenez, ezin da berdintasuna estrategiatzat hartu. Tratu diferentzial bat oinarritzeko da eta irakasleek norberaren genero

identitatea kontuan hartzen duen heziketa prozesua sustatzeko prestakuntza eta gaitasuna izan behar dute (Delgado, 2015).

Halatan, hezkidetzaren proposamen pedagogiko feminista da, hezkuntza sistema osatzen duten eremu guztietan tokian tokiko neska eta mutilen arteko desberdintasun errealitateari aurre egiteko esku-hartzeak ahalbidetzen dituenak (Castilla, 2008). Horregatik, pertsona asko dira hezkuntza munduan pertsonak nahieran garatzeko ideia bultzatzen dutenak, haurrak zernahi izateko, sexuak ezarritako kondetatik at. Funtsean, hezkuntza komunitatean badaude queer teoriak aldarrikatzen dituzten profesionalak, etiketarik gabeko mundu bat eraikitzearen alde lan egiten dutenak, izakion identitateak libreki gara daitezkeen (Barquin et al., 2016).

Zentzu horretan, aipatzekoa da Steilas sindikatuak (2015) argitaratutako *Genero eta aniztasun sexualerako gidaliburua*, genero aniztasuna lantzeko zenbait proposamen ausart jasotzen dituenak. Gidan, feminismoak mahai gainean jarri dituen zenbait termino hezkuntza mundura egokitzen dira eta, gainera, genero aniztasunaren gaia jorrazteko hiru saio proposatzen dira, 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. or.). Sindikatuak berak 2017an plazaraturiko *Ostadar gara* (Steilas, 2017) eta *Iraultzeko prest* (Steilas, 2018) unitate didaktikoek ere ildo bera jarraitzen dute.

Azkenik, azpimarratu beharra dago ezin dela orain aipatutako pedagogia feministei buruz hitz egin interseksionalitatea gogoan izan gabe, hori baita inklusiorako eta jendarte eraldaketarako bidea. Dikotomiari aurre egitean dago normalitatearekin eta sexu desberdintasunekin apurtzeko gakoa (Preciado, 2002) eta, horretarako, pedagogia transgresore bat eratu behar da, kritika eta identifikazio alternatiboetara eramango gaituena, norma zalantzan jartzeko eta desira berriak eraikitzeko (Alonso eta Zurbriggen, 2016). Pedagogia feministek paradigma burujabe eta kritikoetan oinarritzen dira; era kolektibo batean eta aliantza bidez ezagutzaren era berriak txertatuz, esaterako antzerki foroak, asanbladak, irakurketak... (Martínez eta Ramírez, 2017).

Hala ere, Subirats eta Toméren (2007) aburuz, oraindik distantzia luzea dago hezkidetzaren kontzeptuaren zabalpena eta hezkuntzako egunerokotasuneko praktiken artean, hala nola ikasgeletan, patioan, harremanetan etab. Horregatik, Rebollo-k (2013) gogoratzen digu eskolak inklusioaren aldeko paper eraldatzaile bat joka dezakeela eta, horretarako, behar-

beharrezkoa duela hezkidetzaren estrategia bilakatzea; metodologia orori genero perspektiba txertatzen.

2.1.3. Ikerketaren erronka eta xedea

Gaur egungo hezkuntzan eta bereziki 0-6 etapan aniztasun handia dago genero ikuspuntu batetik metodologiak ezartzerako orduan. Lehen eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan lan handia egin den arren, gauza gutxi sistematizatu dira Haur Hezkuntzan.

Lan honen bidez, beraz, helburu orokor bezala, hezkidetzaren eremuan Haur Hezkuntzaren egoera zein den ezagutu nahi da. Horretarako, alderdi ezberdinetatik egiten diren lanen berri jakin nahi da eta, kasuan kasu, lan horiek feminismoarekin duten harremana aztertu.

Helburu zehatzei dagokionez, analisia bi ataletan antolatu da; bata egoeraren espezifikotasunetan zentratu da eta besteak feminismoa eta binarismoa izan ditu aztergai.

Hala, lehen atalean, (1) hezkuntza sistemaren baitan Haur Hezkuntzaren hezkidetzaren egoera, hots, gelako praktikan nola dagoen ezagutu eta (2) hezkidetzak Haur Hezkuntzan dituen indarguneak eta ahulguneak identifikatu nahi izan da. Bigarren atalean, ikuspuntu horiek erroitik aldaketa ea bilatzen duten aztertu da eta, horretarako, bai binarismoa (dikotomia egitura) eta baita feminismoa ere izan dira ikergai. Hau da, (3) Haur Hezkuntzako ikasgeletan binarismoarekin puskatzeko hautua ba ote dagoen jakitea izan da xedea eta, bestalde, hezkidetzaren feminismitik jaiotzen diren, (4) gaur egun horrekiko dagoen lotura zein den ikertu da, hezkidetzak feminismitatik zer edaten duen eta zein korrontetatik ezagutzeko.

2.2. Metodoa

2.2.1. Diseinua

Gauzaturiko ikerketa enpirikoa kasu azterketa bat da, Haur Hezkuntzako etapan ardatz dena eta hezkidetzari buruzko zenbait bizipen, proiektu eta adierak aztertzen eta jasotzen dituen.

Lanean, Haur Hezkuntzako adituen bizipenak, diskurtsoak, jakintzak eta sentimenduak, haien errealitatea eta praktika soziala biltzen dira, dialektika bidez eta gaiarekiko duten harreman eta akzioak aztertuz. Helburua bizipenen bidez teorizazioa lortzea da, antolaketa eta hausnarketa sistematiko bat eginez, informazioa antolatuz eta mailakatuz. Horrela,

egunerokoan eta berehalakoan, hots, indibiduala eta partziala dena, soziala, kolektiboa, historikoa eta estrukturalaren barruan kokatzen dena, modu integralean ezagutu nahi da (Basagoitia eta Bru, 2000). Hau da, kezka erlazio konplexuak dira eta kokatuak dauden gatazkak jasotzen ditu eta horregatik dira deigarriak esperientzia komun zein ezagutzaren diziplina ezberdinetatik (Simons, 2011).

Ikerketa honek, kasu azterketaren bidez, Euskal Herriko eskoletan hezkidetzaren eta genero ikuspegitik egin den lanaren erradiografia bat lortu nahi du. Kasu azterketa, finean, gertakari zehatz baten deskribapen sakon, integral eta holistikoa da (Labarca, 2017; Pérez-Serrano, 2014) eta arazoaren esperientzia eta konplexutasuna zehatz-mehatz aztertzea ahalbidetzen du (Simons, 2011), ikuspuntu kontrajarriak aztertuz eta egoeran zeharkatzen diren ahotsen bidez zergatiak aztertuz.

Bestalde, lana teoria feministan kokatzen da, ikerketa kualitatiboarekin guztiz lotuta dagoelako, elkar elikatuz. Alde batetik, emakumeen ekarpenek perspektiba metodologiko berriak ekarri ditzakete eta, adi berean, generoari buruzko ikerkuntzan metodo berriek ezagutza sortzea ahalbidetu dezaketelako (Tójar, 2006).

2.2.2. Testuingurua eta parte-hartzaileak

Honako ikerketa gauzatzeko, bost elkarrizketa burutu dira, parte-hartzaile guztiak Haur Hezkuntza eta generoaren gaien baitan lanean diharduten aditu eta arituak izanik. Perspektiba holistikoa bat lortzeko grinez, alor desberdinetan lanketa hori burutzen duten parte-hartzaileak hautatu dira (ikus 2.1. irudia), hurrenez hurren: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakasle eta Berritzeguneko arduraduna (E1), Haur Hezkuntzako lehenengo zikloko (0-3) hezitzailea eta Haurreskolak Partzuergoko formakuntza taldeko kidea (E2), Haur Hezkuntzako bigarren zikloko (3-6) hezitzailea (E3) eta, azkenik, unibertsitateko irakasle eta ikertzaileak, generoaren lanketan adituak, batetik, Mondragon Unibertsitatekoa (MUKoa) (E4) eta bestetik, Euskal Herriko Unibertsitatekoa (UPV/EHUkoa) (E5). Elkarrizketatutako partaide guztiak Euskal Herriko mugimendu feministen kide (izan) dira.

(1) Elkarrizketatuek gaiarekiko duten lotura eta terminoaren kokapena: “Zergatik murgildu zinen hezkidetza munduan?” eta “Zer da zuretzat hezkidetza?”

(2) Errealitatearen analisia: “Nola ikusten duzu gaur egun hezkidetza Haur Hezkuntzan?”, “Zer-nolako materialak eta lanak egiten dira Haur Hezkuntzan?”, “Zer-nolako indarguneak eta ahulguneak ditu eginten den lanak?” eta “Zein harreman du feminismoarekin?”.

(3) Errealitate horren gainean egindako lan nahiz esperientzien ezagutza: “Zein izan zen zuen lana/ikerketak?”, “Zer ikasi zenuten?” eta “Ze lan egiten da egun Haur Hezkuntzako geletan ikuspegi hezkidetzaille batetik?”.

Azkenik, elkarrizketak egin bitartean, landa-oharrak erabili dira, informazio gehigarria jasotzeko helburuarekin eta ostean kategorizazio prozesuan ideiak egituratzeko ohar lagungarri modura (Labarca, 2017).

2.2.4. Prozedura

Datuak jasotzeko prozedurari dagokionez, 2018an egin zen lehen elkarrizketa eta gainerako laurak ikasturtean (2018/2019) zehar amaitu ziren. Partaideak intentzionalki hautatuak izan dira (Rekalde et al., 2014; Vizcarra et al., 2016) hautatutakoak erreferentziatzeko pertsonak baitira eta eremu ezberdinetatik hautatu baitira.

Ikerketa kokatzeko asmoz, elkarrizketei ekin aurretik, elkarrizketatuei aurkezpen labur bat helarazi zitzaion, beharrezko ezaugarriak eta lanaren xedea zehaztuz. Haien parte-hartzea bermatze aldera, baimen eta konfidentzialtasun itunak adostu ziren ostean.

Elkarrizketak grabatuak izan dira, audio eran, grabagailu baten bidez. Bien bitartean, oharrak ere hartu dira. Behin elkarrizketak bukatuta, transkribatu, kodifikatu eta *Nvivo11* analisi-programaren bitartez aztertu dira (Wood eta Smith, 2018).

2.2.5. Datuen analisia

Analisia burutzeko, bi kategoria-sistema sortu dira (ikusi 2.1. taula eta 2.2. taula), bi xederekin: batetik, diskurtsoko informazioa era zentsudun eta argi batean antolatzea eta egituratzea eta, bestetik, dimentsioa zein kategoria bakoitzaren erreferentzia kopurua (eta horri dagozkion agerpen kopuruak) lortzea.

Informazioa kategorizatu (dimentsio, kategoria eta azpikategorien arabera antolatu) aurretik, transkribatutako elkarrizketen erantzun guztiak, kodifikatu dira. Hau da, elkarrizketatu bakoitzari kode alfanumeriko bat ezarri zaio: “E” hizkia, elkarrizketak direla adierazteko; 1-5 bitarteko zenbaki bat, parte-lahartzaileen atalean (2.2.2. atalean) emandako hurrenkera jarraituz eta, azkenik, elkarrizketa egin zeneko data. Hori egin ostean, testigantza guztiak kategoria-sistemaren zenbait dimentsio, kategoria eta azpikategoriatan txertatu dira, matrioska itxura hartuz. Horretarako, analisi unitatea paragrafoa izan da.

Kategoria-sistemak eraikitzeke, helburu bakoitzaren dimentsio, kategoria eta azpikategoriak kokatu dira, elkarrizketetan zehar jorratutako puntuak, gidoiko galderak eta berrikuspen bibliografikoaren arabera. Horrenbestez, kategoria-sistemak induktiboak nahiz deduktiboak dira, jasotako erantzunen zein analisi bibliografiko baten baitan eratu direlako. Hauek dira analisisirako zehaztu diren dimentsioak:

- **Egoera:** Dimentsio honek lehen helburuari erantzuten dio eta egun, eskoletan, hezkidetzaren egoera ezagutzeko grina du, kategoria desberdin hauek aztertuz:
 - o Eredua: hezkidetzaren terminoarekin zehazki zer esanahi den, kontzeptuaren esanahia.
 - o Egitasmoea: hezkidetzaren alorrean egiten diren ekimen ezberdinak jasotzen dira, maila desberdinetan egiten dena (planak, proiektuak, ikerketak, formakuntzak eta materialak batik bat).
 - o Erronkak: egun, genero lanketa aurrera eramaterako mugak (sistematizazioa, transbertsalitatea, erreminta eta baliabideak eta sentsibilizazioa).
- **Haur Hezkuntza:** Dimentsio honek bigarren helburuari erantzuten dio eta era zehatzago batean jorratzen du ikergaia, Haur Hezkuntzan dauden bereizgarriak zeintzuk diren ezagutzea baitu xede. Azterketaren kategoriak hauek dira;
 - o Harremanen nolakotasunak: bai familien bai eskolaren baitan heldu eta haurren arteko harremanak.
 - o Identitatearen eraikuntza: haurrek genero identitatearen kontzientzia garatzeko prozesua (prozesuaren garrantzia, infantilizazioa eta horren baitako ikasketa zein desikasketak).

- Gorputza: horri buruz egiten den lanketa edo ematen zaion lekua (mugimendua, jolasa eta erabiltzen den komunikazioa).
- **Binarismoa:** Dimentsio honek hirugarren helburuari erantzuten dio eta egun sexu/genero rol eta arauak eskolan duten tratuak aztertu nahi ditu, kategoria hauen bitartez:
 - Generoa: eraikuntza nola egituratzen den eta zeintzuk diren dituen espezifikotasunak (eraikuntzaren infantilizazioan eta sistemaren sostengu den indarkeriaren).
 - Trans* ikuspuntua: genero binarismotik kanpo geratzen diren identitate eta gorputz zein estrategiek duten lekua eta presentzia (transexualitatea kasuak eta trasgresioa eta transgeneroa).
- **Feminismoa:** Dimentsio honek laugarren helburuari erantzuten dio eta hezkuntza praktikek feminismitik nola edaten duten bilatzen du. Kategoriak hauek dira
 - Diskurtsoak: berdintasun eta desberdintasunarena, zein aniztasun eta askatasunarena.
 - Praktikak: aurrera eramaten direnak eta izaera azalekoak edo sakona dutenak bereiziz.

Modu honetan, kategoria-sistemek dimentsio, kategoria eta azpikategoria bakoitzean dauden agerpen kopurua eta horren ehunekoak eskaintzen dute. Hau da, 2. 1. eta 2. 2. taulen “errekurtso edo elkarrizketa” zutabetan, dimentsio, kategoria eta azpikategoria bakoitza zenbat elkarrizketetan agertzen den zehazten da; “errekurtso kopurua” zutabeek, aldiz, dimentsio, kategoria eta azpikategoria bakoitzari buruz zenbat paragrafotan hitz egiten den jasotzen dute eta “ehunekoak” orokorrean gai bakoitza jorrateari zenbat dedikatzen zaion (Flick, 2015).

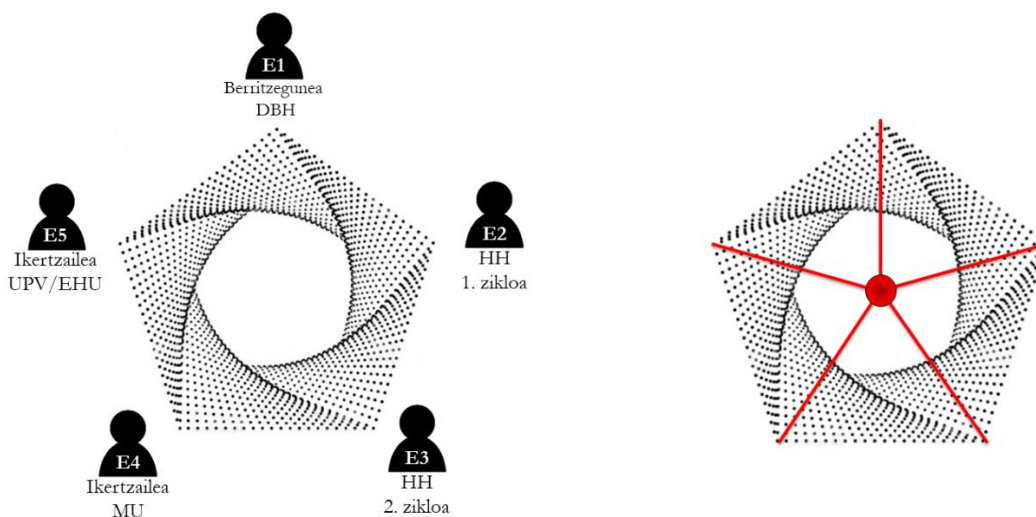
Hala ere, kontuan izan behar da metodo honek edukiak interpretatzeko erremintak sortzea duela helburu (Flick, 2004) eta agerpen kopurua datu bakar bat dela. Interesgarriena kontzeptuei ematen zaion esanahia da.

2.2.5. Egiazkotasuna

Analisi kualitatibo bat egiten den mementoan, esandakoa egiantz gerturatzeko den ala ez ikusteko erabili ohi den teknika ezagunena triangulazioa da eta informatzaileak, metodoak edo tresnak kontrastatzean datza (Denzin eta Lincoln, 2012; Flick, 2004; Labarca, 2017; Pérez-Serrano, 2014). Kasu honetan, informatzaileek errealitate bera perspektiba ezberdinetatik (berritzegunetik, eskolatik edo unibertsitatetik) bizi dutenez, ikusmira poliedriko bat eskaintzen dute eta, era berean, zenbait puntutan sinergia bat sortzen dute (ikus 2.2. irudia). Ikuspegi ezberdinetatik iritzi bera ematen denean, ikerketa errealitatetik gertuago egon daitekeela esan nahi du.

2.2. irudia

Ikerketako parte-hartzaile eta erabili den triangulazio teknikaren adierazpen grafikoa



Iturria: *Norberak egina*

2.3. Emaitzak

Honako atal hau, lehen jaso bezala, helburu espezifikoaren beharren arabera antolatu da. Beraz, bi azpi atal izango ditu, bakoitzak bere kategoria-sistema propioa izanik. Lehendabizi, beraz, hezkuntzaren gaur egungo egoera eta Haur Hezkuntzako errealitatea zein den jasotzen da (2.1. taula), horren errekurtso, erreferentzia eta ehunekoak zehaztuz. Bigarren azpiatalean berriz, binarismoaren eta feminismoaren dimentsioak aztertzen dira (2.2. taulan) horiek

hezkuntzan duten errealitatea jasoz eta, aurreko azpiatalean bezala, errekurso, erreferentzia eta ehunekoak adieraziz.

2.3.1. Hezkidetzaren gaur egungo egoera hezkuntza sisteman eta Haur Hezkuntzako etapan

Kategoria-sisteman ezarritako dimentsioek ikerketaren helburuei erantzuten diete eta, horrenbestez, hezkidetzaren egungo egoera eskoletan nolako den (171 erreferentzia) eta Haur Hezkuntzako etapan hezkidetzak duen presentzia (90 erreferentzia) izango dira aztergai, hurrenez hurren. Erreferentzia kopurua eta ehunekoak 2.1. taulan zehazten dira.

2.1. taula

Hezkidetzari buruzko kategoria-sistema

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpikategoria	Errekurtso edo Elkarr.	Erreferentzia kopurua	%	
Hezkidetzaren	Egoera	Eredua		5	171	70.9	
			Esanahia	5	27	11.2	
			Xedea	5	13	5.5	
		Egitasmoak		5	14	5.7	
			Planak	5	71	29.5	
			Proiektuak	3	14	5.7	
			Ikerketak	5	13	5.5	
			Formakuntza	3	15	5.9	
			Materialak	3	23	9.9	
			Erronkak	3	6	2.5	
				5	73	30.2	
		Sentsibilizazioa	Sistematizazioa	5	22	9.1	
			Trasbertsalitatea	4	11	4.5	
			Erramintak eta baliabideak	5	16	6.7	
			Sentsibilizazioa	5	24	9.9	
				5	90	29.1	
		Haur Hezkuntza	Harremanak		5	32	12.3
				Familiekin	4	14	5.3
				Haur-Heldu	4	18	7
	Identitatearen sorkuntza			5	26	8.4	
Garrantzia			4	18	5.6		
Ikasketak eta desikasketak			5	8	2.6		
Gorputza			4	20	7.6		
	Lanketa		2	7	2.6		
	Mugimendua eta jolasa		4	9	3.4		
	Komunikazioa		3	4	1.6		
Guztira:				5	261	100	

Iturria: *Norberak egina*

2.3.1.1. Hezkidetzaren gaur egungo egoera hezkuntza sisteman

Hezkidetzaren egoerari dagozkion emaitzak (% 70.9) hiru ataletan jaso dira: ereduak, egitasmoak eta erronkak. Ezin daiteke ukatu hezkidetzaren **eredua** auzian dagoela, elkarrizketen % 11.2 hezkidetzaren gaur egungo errealitate eta egoeran zentratu baitira.

Hezkidetzaren ulertzeko eta adierazteko moduak, feminismoak bezala, ugariak dira. Hala ere, gaur egun, hezkidetzaren esanahia (% 5.5) berdintasunarekin lotzen ohi da, eskola mistoan kokatzen da jatorria eta tratatu txarren aurkako diskurtsoarekin lotzen da. Elkarrizketatuko adituek esandakoaren arabera, apustu nagusia estereotipoak gainditzean datza, baina hezkidetzak ez du binarismoaren kontrako diskurtsorik, hau da, ez die desberdintasunei leku egiten eta nekez txertatzen du ikuspuntu trans*ik.

Generoaren inguruan aritzen ginen, bueno, eurek berdintasunaren inguruan planteatzen zuten, bakoitzak bere terminologia [...] hezkidetzaren terminoetan beti motz geratzen zitzaizkidan, hezkidetzaren hori beti dikotomikoa den hortan (E2_2018/02/13).

Irakasle askok jarrera pixka bat anibalentea dute. Alde batetik, badakite gai inportantea dela hezkidetzarena, baina badituzte erresistentziak ikuspegi trans-arekin. Denak daude ados: neskek eskubidea daukate jostailu guztiekin jolasteko, bai panpin eta bai kotxeekin, estereotipoak gainditu behar direlako eta denek jolastu behar dutelako sukaldetan, txoko sinbolikoan..., baina, aldi berean, binarismoan sinesten dute (E5_2018/03/14).

Hezkidetzaren xedeari (% 5.7) dagokionez, eskolan generoak nahitaezko trataera bat behar du. Gaur egun, ordea, hezkidetzaren ikuspegi klasiko eta dikotomikoa du. Gobernuak ez du dikotomiarekin puskatzeko apusturik egiten eta, ondorioz, eskolan, instituzio bezala, politika gero eta neoliberalagoak ezartzen dira. Ez familiak, ezta eskolak ere, ez daude prest binarismotik at lan egiteko.

Eskola instituzio bat da, eta gobernuaren estrategia ez da generoekin bukatzea, baizik eta mantentze. Gero eta politika neoliberalagoak egiten ari dira hezkuntzarako. Kapitalismoak bi genero horiek behar ditu eta egiten duena eskolak da bermatu, jarraituko dutela [...] Baina, generoa eraikuntza bat? Oso barneratuta daukagu, eta gurasoek hori ez dute nahi, binarismo horretatik at, ez daude prest, gurasoak ez daude prest, ez daude prestatuta eta eskolak ere ez, gu izan behar gara, aldaketa hori sartu behar dugunok, irakasle feministak (E3_2018/03/14).

Egoera horren aurrean, aniztasuna izan beharko litzake hezkidetzaren helburuak, eskolak haurren zorientasuna eta genero identitatea aukeratzeko askatasuna bermatzeko. Azken finean, hezkidetzaren mundua eraldatzeko tresna bilakatu beharko litzake, kontzientziaren bidezko eraldaketarako, baina gaur egungo hezkidetzak ez du sistema zalantzan jartzen. Nolanahi ere, diskurtsoan aukera berdintasunak du zentralitatea, aniztasuna atzean uzten dela.

Aniztasuna eta askatasuna ere badira helburuak, baina, batzuetan, helburu horiek ahazten zaizkigu hezkidetzan. Badirudi berdintasuna edo aukeren berdintasuna izan behar dela elementu nagusia, baina, gero, konturatzen gara gure umeei oso askatasun gutxi daukatela anitzak izateko generoaren aldetik (E4_2018/03/1).

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

Ikastetxe eta haur eskoletan, ordea, ugariak dira hezkidetzaren alorrean dauden **egitasmoak** (% 29.5), hala nola berdintasun planak, proiektuak, ikerketak, formazioak eta materialak.

Plani dagokionez (% 5.7), 2013/2016an Eusko Jaurlaritzak argitaratutako berdintasun plana aipatzen da. Plan horren helburua berdintasunaren printzipioak ezartzeko eta indarkeria ekiditeko gida bat eskaintzea zen.

Gaur egun plana indarrean egon ez arren, bertan parte hartzen zuten ikastetxeek oraindik batzen jarraitzen dute, mintegien bitartez. Mintegiek eskola bakoitzaren errealitatea ezagutzeko grina dute, esperientziak partekatuz estrategiak bereganatzeko.

Mintegiak gure puntu fuerteak dira. Ikastetxe ezberdinak batzen gara eta ikastetxeek euren proiektuak partekatzen dituzte. Berritzegunean laguntza eta formakuntza eskaintzen zaie. Eurentzat mintegiak sare bat suposatzen dute, esperientzia trukatzeko eta elkar laguntzeko (E1_2018/02/08).

Plan instituzionaletatik at, badira beste modu batera gauzatzen diren zenbait proiektu (% 5.5), eskola mailan ematen direnak eta modu indibidualean gauzatzen direnak. Horiek guztiek

askotariko jomuga eta helburuak dituzte, errealitate ezberdinetatik abiatzen direlako eta erronka ezberdinei erantzuten dietelako.

Honek bazuen justu hezkidetzan edo genero perspektibatik lanketa egiteko proposamena. Berak egin zituen espazio moldaketak eta proposamen pila bat, adibidez album superguapoak, harreman mota desberdinak... (E2_2018/02/13).

Gaiari buruz egiten diren ikerketei (% 5.9) erreparatuz, ugariak dira azken hauek ere. Hezkidetzan, ikerketak bi dimentsio desberdinetatik burutzen dira. Alde batetik, maila akademikotik, errealitatearen diagnostikoak, argazki deskriptiboak nahiz artikulatuak egiten dira. Beste alde batetik, barne mailan egunerokotasunean aplikatzen den ikerketatik, praktika eraldatzailea sustatzen da eta ikastetxe bakoitzean hainbat dinamika proposatzen dira, hala nola behatokiak, eztabaidak edo auto-formakuntza guneak...

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

Guk urtero egiten duguna da oinarri teoriko bat ematea alor bakoitzeko. Orain ematen ari gara zaintzen inguruan. Zaintzen inguruko marko teoriko potolo bat elkarbanatzen dugu, 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. Horrela, praktika kontziente bat lortzen dugu: gurean hauek ditugu eta gauza hauek ditugu aldatzeko ba berriz behatu. Behaketa sistema bat da eh? Ez da behaketa bakarria egiten eta, amaiera aldera, talde adostasuna bilatzen da. Ikusten duguna da, 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 formakuntzak dira (% 9.9). Nahiz eta oso ohikoak ez izan, horien presentzia nabarmena da. Orokorrean eraginkorrak dira, interesa duten jendearengana bakarrik iristen diren arren. Hausnarketarako bideak sustatzea dute xede saioek.

Jaso nuen bere garaian Partzuergotik bertatik bultzatzen duten formazioa [...] Itziar Zunzunegiren eskutik jaso genuen, bi urtez, generorik gabeko hezkuntzari buruzko inguruko formazio bat eta horrek eraldaketa potentia ekarri zuen (E2_2018/02/13).

Hezkidetzaren inguruko materiala (% 2.5) ugaria da: eskolako apaingarriak, etxean gaia lantzeko pelikulak eta albumak... Ekainak 28¹⁹ bezalako egunak txertatzeko apustua ere egon da, sindikalgintzatik adibidez. Material hori nola erabili eta hezkuntzako etapa desberdinetara nola moldatu da egungo desafioa.

Beste aldetik, uste dut gaur egun material gehiago dagoela. (lehen zegoenarekin) ez du zer ikusirik. (lehen) zegoena dena erdaraz zen. Gaur egun, agian, lan handiago da moldatzea, egitea baino, ez dakit. Hau da, material kontua dagoeneko, ez da arazoa, kontua da jakitea nola erabili (E1_2018/02/08).

Egitasmoei dagokionez, beraz, aberatsak dira hezkuntza alorrean hezkidetzari buruz sustatzen direnak, bai maila instituzionaletan, bai eskola mailan, egoeretara egokituz eta tokian tokikoa landuz. Ikerketaren alorrean ere bi maila ikus daitezke, maila akademikoan egiten dena, errealitatearen diagnosa landuz, eta, bestetik, maila indibidual zein kolektiboan, eguneroko praktikan oinarritzen den ikerketa, mementoko esku-hartzeak eta aldaketak diseinatzea xede dutenak. Azkenik, bai formazio eta baita materialei dagokienez, ugariak dira biak, baina egokitzea beharrezkoa da.

Azaldutako testuingurua aintzat hartuta, hainbat dira hezkuntza sisteman hezkidetzaren egoera hobetzeko plazaraturiko **erronkak** (% 30.2). Lehenik, behar-beharrezkotzat ikusten da hezkidetzaren bera edo horren aldeko afera hartzen duen egitura bat; lan handia egiten den arren, ez baitago logika eraldatzaile baten baitan egituratua.

Ez dago benetako eskakizunik. Ez da bermatzen hori emango danik eta, klaro, hori ez baduzu egiten, hil egiten da, edo hil daiteke. Hainbat lekutan mantentzen da, hor daudelako prest, baina, berez, egiturak ez du bermatzen. Oraindik dago, oinarri minimoan, nahiz eta oso hitz politak jarri (E1_2018/02/08).

Sistematizatzea (% 9.1), hortaz, urgentea da, erronka nagusietako bat izanik. Aitzitik, hezkidetzaren egiteke indibidualean bilakatzen da, konpromiso pertsonala, orokorrean militante feministen esku soilik geratzen dena.

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

¹⁹ Sexu askapenaren edo LGT Harrotasunaren Nazioarteko Eguna da eta Stonewalleko 1969ko istiluak gogoratzen dira.

Identifikaturiko beste erronka bat transbertsalitatea (% 4.5) da, bi noranzko izaera duena. Alde batetik, bestelako proiektuetan genero perspektiba txertatzea behar-beharrezkoa da eta, bestalde, bestelako proiektuak ere hezkidetzatza txertatzeko tresnak dira. Gakoa, nolana ere, generoaren lanketarekin etengabeko lotura mantentzean datza.

Gauza bat da esatea, baina gero esplizitu ez da ematen. Jendeak erabiltzen du, baina ez da kontziente hor hezkidetzatza dagoela. Horregatik, hartu genuenean proposatzen ziren behatokiaren funtzioak. Egia esan oso ondo zeuden, baina guk mintegian egin genuena izan zen berbalizatu, analizatu, esplizituki. “Elkarbizitza ez bada genero ikuspuntutik egiten, ez da elkarbizitza” ez da beharrezkoa jartzea? Ba, bai! (E1_2018/02/08).

Erremintak eta baliabideak (% 6.7) ezinbestekoak dira gaur egungo errealitatearen mugak zeharkatzeko. Lan baldintzak hobetzea beharrezkoa da, proiektuak egonkortzeko. Formazio gehiago beharrezkoa da, etapa desberdinetara moldatzen dena eta Haur Hezkuntza ere kontuan hartzen duena, lehen eta bigarren hezkuntzak hartzen baitute pisu handiena. Harreman interinstituzionalak beharrezkoak dira, elkarren arteko elkarlana eta apustu desberdinak partekatzen. Material berria beharrezkoa ikusten da, eguneratua dagoena.

Eta gero gure errealitatea daukagu, ez dizut ez dakizun ezer kontatuko: ratio handiegiak, lan baldintzak 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 eta eskolari dena eskatzen dio eta oso gutxi eman (E5_2018/03/14).

Azkenez, hezkidetzaren gaur egungo egoeraren analisiaren baitan, sentsibilizazioa (% 9.9) da erronkarik pisutsuena. Hezkuntzan ez dago kontzientzia feministarik eta horrek generoaren eta sistemaren ulermenean oztipoak eraikitzen 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 den lehenengo pausoa kontzientzia hartzea da, konturatzea generoa zer den eta nola haien eran ari diren horretan laguntzen (E4_2018/03/1).

Hala ber, formazio saioetara kontzientzia handiena dutenak joateko inertziakoa hautua dagoenez, behar gehien dutenak alde batera geratzen dira. Horrenbestez, hezitzaile nahiz guraso askok gaiarekiko sentsibilizazio falta nabarmena dute.

Niri iruditu zitzaidan un kuadro, adibidez, haur eskoletan nengoenean lanean, ez egotea formakuntzarik intersexualen inguruan. Niri ez zitzaidan inoiz tokatu, baina nire lankideari tokatu zitzaion aurreko urtean eta kontatzen zuen: etortzen dira gurasoak... zuk ez daukazu ideiarik ez, medikuak dio ez dakit zer... Formakuntzak egon beharko litzateke Haur Hezkuntzan (E3_2018/02/15).

Egoeraren azterketa amaitze aldera, garbi dago egungo hezkidetzak hainbat erronka dituela. Guztiak, funtsean, hezkuntza egituraren baitan hezkidetzak txertatzea dakarte, behar gehien dagoen kolektiboen errealitatera iristeko egitura aldatzeko. Behin betikoz maila indibidual eta pertsonalean oinarritzen den zama albo batera utzi eta eskolak, instituzio modura, hezkidetzari lotutako hezkuntza konpromisoa hartu behar du.

2.3.1.2. Hezkidetzaren eta Haur Hezkuntzako etaparen arteko harremana

Hezkidetzaren eta Haur Hezkuntzaren arteko harremanari buruzko emaitzei dagokienez (% 29.1), hiru zutabe dituzte sustrai: harremanak, identitatearen sorkuntza eta gorputza.

Harremanak (% 12.3) direla eta, alde batetik, familiarekin (% 5.3) dagoen harremana nabarmentzen da, hezkuntzako etapa horretan eskolak eta familiek lotura estua baitute. Haur Hezkuntzan hezkidetzaren landu nahi denean, haurrekin ez ezik, familiarekin ere lan handia egin behar da. Behar-beharrezkoa da familia eta eskolaren artean harremana mantentzea eta horrek zenbait zailtasun dakartza, askotan familiek gaiarekiko mesfidantza baitute. Hala ere, gaur egun familia motak askotarikoak dira eta horrek gaia lantzen laguntzen du.

Egia da Haur Hezkuntzako lehenengo zikloan behin eta berrero esaten dutela haurrak oso txikiak direla eta lan gehiago familiarekin egin behar dela. Azken finean, etapa batzuetan familiarekin harreman oso estua mantentzen da eta gauza asko familiaren bidez egin behar dituzu (E1_2018/02/08).

Haur eta helduen arteko harremanek (% 12.3) badute berebiziko pisua ikergaiari dagokionez, ikasgelan ematen direnak batik bat. Umeei imitazioz baliatzen dira helduen jarrerak interpretatzeko eta ikasteko. Hezitzaileak, beraz, erreferenteak dira, haurrek euren jarrerak eta ideia erreproduzitzen dituztelako. Jarrera eta ideia horiek estereotipoetan oinarritzen direnez, harremanak eraikitzean generoaren erreproduzioa ematen da eta haurrei trataera binarizatua eskaintzen zaie. Helduen esku geratzen da, beraz, ohiko dinamika puskatzea, behaketak egitea eta material berria sortzea, erreferente berriak eskaintzeko.

Batez ere harreman eraikitze horretan dago, haurrarekiko tratu zuzen horretan dago eragina eta generoaren birproduzitzea. Ze erantzun mota? Igual, zakildunei errazago ematen zitzaizen jolaserako aukera, edo azkarrago, ez errazago, baino bai azkarrago, ez? Hortaz ohartu ginen eta hori aldatzeko moduak ezarri ziren (E2_2018/02/13).

Haurtzaroak berebiziko pisua du **identitatearen sorkuntzan** (% 8.4), 0-2 etapan ematen baita genero eraikuntza eta, beraz, identitatearen garapena. Haurrek, 2 urterekin, oso garbi dute sistema binaristaren zein aldetan kokatu behar duten euren burua. Horregatik, garrantzitsua (% 5.8) da fokua Haur Hezkuntzan jartzea. Horri buruz eta helduek haurren genero identitatearen sorkuntzan duten eragin handiaz, ordea, ez dago kontzientzia handirik.

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

Ikasketa prozesuei ekitea bezain garrantzitsua da desikasketa prozesuei (% 2.6) ere tartea eskaintzea. Horregatik, maiz, ebaluazioak egiterako orduan, bai ikasitakoa eta baita desikasitakoa ere egoten da gai ordenetan. Haurrek, txikitatik, ikasten dute generoa zer den. Lau urterekin, haien burua binarizatua egoteaz gain, ingurukoa ere arau berdinekin ulertzen dute; esaterako jostailuak. Burmuinaren hiru laurdenak jaio eta gerora eraikitzen dira, generoa ere eraikuntza horretan kokatuz. Beraz, desikasketa prozesuak zailak dira, pisu handia dutelako. Astiro doan prozesua da eta horretan lagunduko duten tresnak behar dira.

Garbiketa bat behar dugu gure buruan. Esateko, azalak ez du ezer esaten pertsona bati buruz, gurasoei buruz, hain zuzen ere, baina, 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, esateko hauek aukera berberak merezi dituzte, ez? (E4_2018/03/1).

Laburbilduz, identitatearen sorkuntza Haur Hezkuntzako etapan ematen da eta, horregatik, nabariak dira sistemaren erreprodukzio zantzuak. Beraz, etapa horretan, behar-beharrezkoa da, ikasten doazen heinean, desikasketa prozesuak ere aktibatzea.

Gorputza (% 7.6) da hirugarren zurtoina Haur Hezkuntza eta hezkidetzaren lanketari dagokionez. Alde batetik, aniztasuna lantzen da, gorputz mota desberdinak ezagutzeko. Bestetik, espazioen eskaintza egiten da, hots, dinamika desberdinen bidez gorputzaren trataera, emozioak eta norberaren genitalei lekua eskaintzea. Hala ere, orokorrean, maila oso akademikotik lantzen da gorputza; 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? Hori lotzen dute gorputzaren lanketarekin, baina... Mari Luz Estebanek, adibidez, antropologak, antropologa feministak, subjektu haragiztatuak garelako dio. *Sujeto encarnado* hori ez dut ikusi, ez dut ikusi maistrengan kezka hori, gorputzetik ezagutzea, gorputzetik hitz egitea, gorputzetik harremanak edukitzea, sozializatzea. Gorputzaren presentzia izaten da tokatzen zaionean, gorputz atalak ikasteko edo triste, pozik, haserre. Orduan, gorputza ez dago. Badagado, badagoelako, bagarelako, baina ez dago (E5_2018/03/14).

Mugimenduaren bidez, alegia, jolasa eta esperimentazioaren (% 3.4) bidez ezagutzen dute haurrek inguruko mundua. Horretarako, ikasgelan, beharrezkoak diren espazioak eskaini behar zaizkie. Generoari dagokionez, baita, eta horri lotutako analisi bat behar-beharrezkoa da: arropak haurren mugimenduak mugatu edo ahalbidetzen ditu?, haur guztiek espazioa berdin okupatzen dute? Generorik gabeko materiala sustatzen da, hala ere, haurrak erabileran, jolas sinbolikoan, ematen dio zentzua. Hau da, eskasa da gorputzetik eta gorputzarekin egiten den lanketa eta, ondorioz, oso espazio gutxi eskaintzen zaio era fisiko batean generoarekin esperimentatzeari eta jolasteari.

Jolasa eta esperimentazioa direla mundua eta ingurua deskubritzeko moduak. Orduan, hori aplikatu beharko genuke generoarekin ere. Hori da gure ondorioetako bat (E5_2018/03/14).

Komunikazioaren (% 1.6) baitan, hizkuntzak ere berebiziko garrantzia du. Alde batetik, zer esaten den (edukia), baina nola esaten den (forma) ere eragin zuzena du. Hizkuntzak, funtsean, trataera dikotomizatu bati erantzuten dio eta hausnarketa eta trataera kritiko bat egitea garrantzitsua da.

Bazegoen hizkuntzaren trataera eta hori aztertu beharrekoa eta genero perspektibatik hausnarketa kritiko, gure egunerokotasunaren hausnarketa kritiko egiteko proposamena,

eta erotzen zian, aber aber astakeri bat esateagatik haur bati edo morrosko, edo..ez gara horrelako txorakerietan eroriko, eta hori gurean... (E2_2018/02/13).

2.3.2. Feminismoa eta binarismoa aztergai

Kategoria-sisteman ezarritako dimentsioek ikerketaren helburuei erantzuten diete eta, horrenbestez, binarismoarekiko irakurketa (62 erreferentzia) eta barneko diskurtso eta praktika feministak (39 erreferentzia) izango dira aztergai, hurrenez hurren. Erreferentzia kopurua eta ehunekoak 2.2. taulan zehazten dira.

2.2. taula

Hezkidetzari buruzko kategoria-sistema

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpikategoria	Errekurtso edo Elkarr.	Erreferentzia kopurua	%
Hezkidetzaz	Binarismoa	Generoa		5	62	61.4
				5	26	25.8
			Eraikuntzan infantilizazioa	4	12	11.9
			Sistemaren sostengua: indarkeria	5	14	13.9
		Trans*		5	36	35.6
			Transexualitate kasuak	3	17	16.7
	Transgresioa eta transgeneroa		5	19	18.9	
	Feminismoa	Diskurtsoa		5	38	39.6
				4	18	17.8
			Berdintasuna eta ezberdintasuna	4	10	9.9
			Aniztasuna eta askatasuna	4	8	7.9
		Praktika		5	21	20.8
			Azalekoa	3	8	7.9
Sakona			5	13	12.9	
Guztira:				5	261	100

Iturria: *Neuk egina*

2.3.2.1. Binarismoaren irakurketa hezkidetzan

Hezkuntzak, gaurdaino, ez du binarismoaren irakurketa sakonik egin (% 61.4) eta horrek ez du **generoaren** irakurketa sistematikoa ahalbidetu (% 25.8). Arazoak nabarmenak direnean eta derrigorrez “kasuari” heldu behar zaionean soilik egiten dira lanketa zehatzak. Halaber, orokorrean, ez da binarismoa lantzeko saiakerarik egiten eta are gutxiago Haur

Hezkuntzako etapan. Horrek prozesuak infantilizatzea (% 11.9) eta sistema bitarra finkatzea (% 13.9) du ondorio.

Haur Hezkuntzan ematen den infantilizazioa nabarmena da, erasoak eta indarkeria justifikatzen direlarik. Hau da, ulertzen da Haur Hezkuntzan ez dela ezer gertatzen eta ez dela beharrezkoa binarismoari buruzko hausnarketarik, oso gazteak direlako. Ez zaio gaiari berariazko garrantzirik ematen eta nabarmena ez denean, ez zaio gaiari behar bezala eusten.

Haur Hezkuntza, daukadan, azkeneko zera, ez, kezka hori da. Horrelako adinetan horrelako gaiari ez zaie garrantzia ematen. Orain gaude *bullying* kontuekin eta adituek esaten dute, *bullying*-ak dituen ezaugarriekin, Haur Hezkuntzan ezin dela eman. Erasoak bai, eta elkarren arteko tratatu txarrak, baina batzuk txiki-txitatik *apuntan maneras*, eta normalizatu egiten dira (E1).

Nik aurkitzen dudana da erasoen justifikazioa: normala da, garapenaren fase bat, batzuek ezin dutelako beste modu batean adierazi... ya. Batzuek pentsatuko dute arazoak datozela, etorriko direla geroago, Lehen Hezkuntzan, Haur Hezkuntzan ez dela ezer gertatzen, baina Haur Hezkuntzan gauza asko geratzen dira. (E4_2018/03/1).

Sistemak bi genero behar dituen bezala, eskolak hori bermatzen du. Irakasle eta helduen itzaropenak eta nahiak haurrengan iraultzen dira, sistemara moldatzeko, neska eta mutilak izan daitezten. Era horretan, arian-arian, haurrei atak itxi egiten zaizkie, zabaldu beharrean. Zuri/beltz planteamendua proposatzen zaie, proposamen dikotomikoa, edo bat edo bestea. Hala ere, badaude zenbait espazio eta proiektuen eskaintza haurrak askatasunez eta autonomiaz hezterako orduan.

Honek izan nahi du haurrak zoriotsu izateko espazio bat. Horrela azaltzen genuen gure egunerokotasunean. Orduan, horri begira saiatzen gara ahalik eta era askeenean mugitu daitezten, pertsona bezala. Alde horretatik ere, genero identitatea aukeratzeko askatasuna bermatu nahi diogu, behintzat espazio honetan (E2_2018/02/13).

Lehen Hezkuntzara heltzen direnerako dagoeneko hezituta daude etaume horiek aldatzea oso zaila da. Estrategia bat dela uste dut. Kapitalismoak bi genero horiek behar ditu eta egiten duena eskolak da hori bermatu, jarraituko dutela bermatu (E3_2018/02/15).

Hortaz, badirudi, Haur Hezkuntzan ez dagoela genero markarik, ez genero indarkeriarekin, ez sistema dikotomikorik. Haur Hezkuntzan dena da zilegia eta ez da

generoa auzian jartzen. Hortaz, gerora, “arazo” edo egoera berriren bat dagoenean, ez da atzera begiratzen. Hau da, Haur Hezkuntzak ez du inongo kabilarik.

Eskolak jarrera oso bestelakoak ditu **trans*** ikuspegiari dagokionez. Sistema binaristan ematen diren transgresioak ere nabarmenak dira gaur egungo hezkuntzan (% 35.6). Transexualitate egoeran dauden hurrek (% 16.7) alarmak pizten dituzte eta ez dago prestakuntza nahikorik horrelako gaiari eusteko. *Chysalis* dugu gaur egun indarrean dagoen elkarteetako bat trans* ikuspuntua lantzen duena haurtzaroan. Elkarteak onartzen du arazo sistemikoa dela, baina planteamendu zurruna du eta transexualitateaz soilik mintzatzen da. Hots, ez dute trans* kolektiboaren konplexutasuna aitortzen eta errealitate oso konkretuak ikusarazten dituzte.

Maila pertsonalean, trans* bakoitzak ikusiko du nola kokatzen duen bere burua eta nola bizi duen bere generoa eta hor ez naiz inoiz sartuko. Hori terreno pertsonala da eta bakoitzak egiten du bere aukera, bere bizitza edo bere gorputza. Baina maila kolektibo-ideologiko-politiko-sozial batean, elkarte batek ezin du defendatu trans* izateko modu bakar bat, eta hor ikusten dut hutsune posible bat eta gehiago haur eta gazteei buruz ari garenean (E5_2018/03/14).

Transexualitate egoeratik at dauden hainbat hurrek ere hautsi dute sistema bitarra, egongune transgene batetik (% 18.9). Helduek eta, funtsean, jendarteak dena binarizatzeko duten beharra mahai gainean jartzen dute; identitatea zerbait konplexua dela adieraziz eta interseksionalitatea aldarrikatuz. Familiak eta eskolak transgresio horri mugak jartzen dizkiete, ordea. Estereotipo eta rola gainditzea beharrezkoa ikusten dute, baina, era berean, binarizatu gabeko jarrerari beldurra diete, binarismotik ateratzeko askatasunari ikara.

Denek ikusten dute oso argi biolentzia landu behar dela edo elkar errespetatu. Eta zergatik ez ditugu azazkalak margotuko denok, bai? Gauza batzuk bai. Neurri baten, bai, rola gainditu daitezke, edo, baina beste muga batzuk pasatzea asko da (E5_2018/03/14).

2.3.2.2. Diskurtso eta praktika feminista

Feminismoa presente dago hezkuntza munduan, bai diskurtsoari (% 17.8) eta baita praktikari (% 20.8) dagokionez. Berdintasunaren **diskurtsoa** (% 9.9) da gaur egun indarrean dagoena eta desberdintasun egoerak identifikatu eta emakumei aukera berdintasuna bermatzean datzana. Hezitzaile askok, haien burua feminista izendatu beharrean, berdintasunaren aldeko zat jotzen dute. Berdintasun erreal bat eraikitze bide bakarra sistema apurtzea eta aniztasuna zein

askatasuna kontuan hartzea da.

Nik egingo nukeena da rolen apurketa eta genero apurketaren jolastu, beharrezkoa baita berdintasunean bizitzeko eta horrela berdintasunean hezituko baziren generorik gabe, ba etorkizunean ez ziren egongo genero desberdintasunak (E3_2018/02/15).

Aniztasuna eta askatasuna (% 7.9) bigarren plano batean geratzen dira diskurtsoan. Hala ere, hezkuntza inklusibo eta feministaz aritzerakoan, aniztasuna kontuan hartzea beharrezkoa da.

Hitz egiten dugu inklusioari buruz, baina zer da inklusioa? Inklusioa ez da bakarrik ikasketa erritmo motelagoa dutenak artatzea, edo dibertsitate funtzionala dutenei erraztea klasean parte hartzea edo, gaixotasunen bat dutenei bitartekoak ematea, edo ikasketetan porrota eduki dutenei laguntza eskaintzea edo hizkuntza ezagutzen ez dutenei errefortzua ematea. Ez da hori bakarrik. Inklusioa izango litzateke diferentzia guztiak kontuan hartzea, denak garela diferente jakitea, esplizitatzea eta ikustea (E5_2018/03/14).

Praktika feministei dagokionez, hezkuntzan, ez da errotiko lanketa bat egiten. Ez du egitura bitarra kolokan jartzen eta askotan praktikak partxeak edo aurpegia garbitzeak dira soilik. Horregatik, feminismitik datozen beste eraikuntza eta izateko moduak presentzia hartzea garrantzitsua da.

Zentzu horretan, alde batetik azalean (% 7.9) geratzen diren praktikak aipatzen dira eta bestetik, ordea, era sakonago (% 12.9) batean ematen direnak. Azalean geratzen diren praktikak instituzionalizatuak dauden egunak (martxoak 8 eta azaroak 25) ospatzean eta genero rola gainditzera aldera aukera berdintasuna bermatzean datza gehienbat, inongo hausnarketa sistemikorik egin gabe eta feminismoaren gaia era ez estruktural batean lantzen. Horrenbestez, momentuko konponbideak soilik eskaintzen dira.

Sistema horrelakoa da. Sistema hau da eta, sistemari aurre egiteko tresnak behar badituzu, dikotomia horretan jausten zara, ahaztu gabe arazoa sistemikoa dela hori burutik kendu gabe sekulan baina (E2_2018/02/13).

Praktika sakonei dagokionez, aldiz, lehen plano batean kokatu behar da generoa eraikuntza sozial bat dela. Burua desestrukturatu behar da praktika feministen bidez, etengabeko eztabaida prozesu bat sustatuz. Beste eraikuntza eredu batzuk onartuak dauden esparruak sortu behar dira, heteronorma eta maitasuna kolokan jartzeko. Kolektibo trans*arekin harremana mantendu behar da, bertan dauden askotariko ahotsen berri izatea aberasgarria baita.

Gizonak eta emakumeak desagerrarazten balira, orduan, indarkeria hori desagertuko litzateke. Ez da prebentzioa izan behar, izan behar da erradikalagoa, ez? Horrekin apurto behar da zeharo (E3_2018/02/15).

2.4. Eztabaida eta ondorioak

Elkarrizketatutako bost adituek (E1k, E2k, E3k, E4k eta E5k) Toméren (2008) ondorioekin bat egiten dute: hezkuntzak ez du ekitatearen aldeko apusturik egiten eta, horregatik, maiz, hezkidetzari buruz egiten den lanketa politikoki zuzena da, baina ez eraldatzailea. Hau da, gaur egun hezkidetzaren eta feminismoaren artean ez dago lotura sendorik eta sistemaren *purpelwashing* eta *pinkwashing* estrategiak islatzen dira eskolan.

Hezkuntzak, beraz, molde sozialak eta kulturalak erreproduzitzen ditu oraindik (Castillo eta Gamboa, 2013; García, 2017; Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016; Tomé, 2008). Ez da erroko lanketarik egiten, ez dago zinezko diskurtso feministarik. Hezkidetzak berdintasuna du jomuga eta ez da identitate aniztasuna sustatzeko estrategia lez kokatzen (Delgado, 2015). Horrela, egoteko, izateko eta bizitzeko eredu berdinak ezartzen dira, sistema kapitalistatik edaten duten pentsamendu eta jarrerak, patriarkatua eta genero indarkeria erreproduzitzen eta indartuz (Arenas, 2006; Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016).

Lanketak oso maila azalekoan egiten dira eta ez dira egoerei erantzun bat emateko baliabideak jartzen. Parte-hartzaileen ustez, jendartean transexualitate egoeran dauden haurren errealitateak ulertzeko urratsak ematen ari diren bitartean, hezkuntza sisteman ez da dikotomia puskatzearen aldeko apusturik egiten. Elkarrizketatutako adituen ustez, hezkidetzak ez du bere eremuan dikotomia edo trans* ikuspegia txertatzen, identitate aniztasunaren estrategia bat abiarazten ez duelako.

Beraz, trans* izateko modu bakar bat azaleratzeaz gain, berriz ere dikotomietan murgiltzen da eskola eta sistema transgreditzen duten identitateak (transexual, transgenero, lesbiana, gay...) ere normaren barruan sartzen ahalegintzen da. “Arazo” edo “kasu” bat nabaria denean soilik aktibatzen da alarma eta horrek egoera lantzeko grina adierazten du, baina alarmari erantzutea oso urruti dago haurrak aniztasunean hezteko proposamenetik. Azken finean, aniztasuna eskolan lortzeko, dikotomiari aurre egiten behar zaio (Platero, 2016; Preciado, 2002; Subirats, 2017), baina transgresioei beldurra izaten zaie eta (ber)egokitu daitezkeen, izateko modu zehatzak ematen zaizkie (Ariso eta Merida, 2010; Platero 2014).

Gainera, gaiari buruzko lanketa asko egiten diren arren, ez dago hezkuntza sistemaren aldetik konpromiso seriorik eta proposamenak kolektibo edo norbanakoen esku geratzen dira (Castillo eta Gamboa, 2013). Horrenbestez, maila akademikoan, instituzionalean,

kolektiboan zein indibidualean askotariko egitasmoak bultzatzen diren arren eta Eusko Jaurlaritzak ere gaiarekiko diskurtso eta lanerako grina adierazten duen arren, hauek dira, elkarrizketatuen arabera, erronka nagusienak: sistematizatzea, transbertsalizatzea eta sentsibilizatzea.

Adituek (Alfonso eta Aguado, 1992; Miyares, 2006; Platero, 2014; Salinas eta Leona, 2016; Trujillo, 2015) eta elkarrizketatutakoek oso garbi adierazten dute haurtzaroak genero identitatea garatzerako orduan garrantzi handia duela. Hala ere, Haur Hezkuntzako etapan gaiari buruz egiten den lanketa urria da eta oztopoak, aldiz, ugariak: materiala moldatzeko zailtasunak daude, familiekin gaia lantzea zaila izaten da eta gorputzaren lanketa oso eskasa da. Haur Hezkuntzan, beraz, hutsune handia dago generoaren lanketari dagokionez eta begi bistakoa da Puigverttek egiten duen salaketa: Haur Hezkuntzan genero aldagaia kontuan hartzen ez denez, bertan ematen diren erasoak zilegitasun osoz hartzen dira (Elorza eta Francisco, 2011).

Eskolako praktika eraldatzaile izan dadin, aldaketak gauzatu behar dira. Hezkuntza sistemaren zein eskolaren antolakuntza eta ikasgeletako metodologietan, hezkidetzaren bigarren mailan uzten da, jokatzeko eretan, irakaslearen adieretan eta, azkenik, familietan, komunikabideetan eta argitaletxeetan (Miyares, 2006).

2.5. Erreferentziak

- 237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, Vitoria-Gasteiz, 2016ko urtarrilaren 15a, 9. zk., 1-47 <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600142e.pdf>
- Albertín, P. (2017). Abriendo puertas y ventanas a una perspectiva psicosocial feminista: Análisis sobre la violencia de género. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 79-90. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1021>
- Alfonso, P., eta Aguado, J. (1992). *Estereotipos y coeducación*, Consejo Comarcal Del Bierzo. León, Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Alonso, G., eta Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación en Revista*, 1, 53-69. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36467>
- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. In I. Castillo. eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak* (279-308. orr.). EDO!
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Graó.
- Arisó, O., eta Mérida, R. (2010): *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Egales.
- 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. R. Villasante, M. Montañés, eta J. Martí (Edk.), *La investigación social participativa, construyendo ciudadanía* (119-136. orr.). El viejo topo.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Alianza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Britzman, D. (1995). ¿Qué es esa cosa llamada amor? *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 1, 1-18.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., González, A., eta Almeida, A. (2017). Blanditos, débiles y sumisos": La feminización de las víctimas de bullying. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 40-45. <https://doi.org/10.17979/riipe.2017.08.2366>
- Castilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 2, 49-85.

- 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), 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(1), 151-166.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29-48.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Gedisa.
- Elorza, C., eta Francisco, L. (2014). Entrevista a Lidia Puigvert. Violencia 0 desde los 0 años, *Aula de infantil*, 75, 28-31.
- Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila (2013). *Hezkuntza-sisteman hezkidetzaren eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko Gida Plana*. Eusko Jaurlaritza Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_con_vivencia/eu_def/adjuntos/coeducacion/920006e_Pub_EJ_hezkidetzaren_plana_e.pdf
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- 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.
- Garrido, B. (2019). La perspectiva de género como constante en la escuela. *Fórum Aragón: Revista digital del Fórum Europa de Administradores de la Educación de Aragón*, 26, 20-24.
- 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. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Labarca, C. (2017). *Investigación Cualitativa para Principiantes*. Publicación independiente.
- López S., eta Platero, R. (Arg.). (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas*. Bellaterra.
- 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(2), 81-95.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>

- Millet, K. (1969). *Política sexual*. Catedra Puv.
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. In R. Cobo (Ed.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (34-54. orr.). Catarata.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. In L. Suarez eta A. Hernández (Arg.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (117-164. orr.). Cátedra.
- 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.
- Pérez-Serrano, M. G. (2014). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Método*. La Muralla.
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Opera Prima.
- Rebollo, M. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 3-8.
- Reizabal, L. (2015). *Genero-berdintasunean bezteko gida: familia, irakasle eta bestelako hezitzaileentzat*. UPV/EHU eta UEU.
- Reizabal, L., eta Lizaso, I. (2019). *Garapen psikologikoa helduaroan eta zahartzaroan*. UEU.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., eta Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220. <https://dx.doi.org/10.5944/educx1.17.1.10711>
- Ruiz-Olabuenaga, J. I., eta Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salinas, F., eta Leona, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>
- Sánchez, A., eta Iglesias, A. (2017). Entrevista a Marina Subirats. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2(1), 216-219. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2045>
- Sánchez-Bello, A. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. In R. Cobo (Arg.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (55-76. orr.). Catarata.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solá, M eta Urko, E. (2013). *Transfeminismo, Epistemes, fricciones y flujos*. Txalaparta.
- 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*. Projecte de recerca finançat per l'Ajut a la Recerca

- Francesca Bonnemaison.
Diputación de Barcelona.
- Steilas (2015). *Genero eta aniztasun sexualerako gidaliburua*. Steilas, LGTBIQ taldea. <https://steilas.eus/files/2015/05/Genero-eta-aniztasun-sexualerako-GIDA.-STEILAS.2015.pdf>
- Steilas (2017). *Ostadar gara*. Steilas. <https://steilas.eus/files/2017/05/Ortzadar-gara.Unitate-didaktikoa.steilas.pdf>
- Steilas (2018). *Iraultzeko prest*. Steilas. <https://steilas.eus/files/2018/05/STEILAS-IRAULTZEKO-PREST.pdf>
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36.
- Subirats, M., eta Tomé, A. (2007). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Subirats, M., eta Tomé, A. (2007). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*. Emakunde. www.emakunde.euskadi.eus/content/informacion/proyecto-nahiko-formacion/es_def/adjuntos/2008.01.16.amparo.tome.buenas_practicas.pdf
- Trujillo, G. (2015). Thinking from another place, thinking the unthinkable: towards a queer pedagogy. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., eta Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>
- Wood, P., eta Smith, W. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

HIRUGARREN KAPITULUA

Hamaika begirada eskolarutz: genero
ikuspegitik dituen erronkak hizpide



¹ Hemen jaso:

En prensa: *Caderno de pesquisa*-ra bidalita. <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/index>

3.1. Genero ikuspegitik eskolak dituen erronkak hizpide

Ukaezina da borroka feministak eman dituen aldaketak eta ikusmira berriek egungo jendarte eta hezkuntzan eragin nabaria izan dutela. Hala ere, diskurtso horren zabalpenak hezkuntzan nolako efektua izan duen eta genero ikuspuntutik hezkuntzan erronka nagusiak zeintzuk diren zerrendatzea behar-beharrezkoa da komunitaterekin lanean jarraitzeko.

Horretarako, bereziko garrantzia du eskolan ikuspuntu feminista batetik lan egiten duten agenteak aintzat hartzea, euren iritzi, analisi, proposamen eta bizipenak ezagutzeko. Horiei esker posible izango da hezkuntza sistemaren indargune eta ahulezien nondik norakoak identifikatzea eta esku hartzea.

3.1.1. Egungo jendartea eta feminismoaren presentzia

Egungo mendebaldeko jendartea erakundeez baliatzen da neoliberalismoaren arauak idatzi eta biztanleriak jarraitzen dituela bermatzeko. Horrek desberdintasun egoerak sortzen eta sustatzen ditu, genero indarkeria iraunaraziz (Sánchez eta Iglesias, 2017). Bien bitartean, aurrera eramaten diren politikek oso modu desberdinak dituzte emakumeenganako eta gorputz ez-hegemonikoenganako zapalkuntzen aurrean jarduteko (Solá, 2011).

Egoera ulertzeko, ezinbestekoa da mendebaldeko pentsamendua aztertzea eta errealitate hori aztertzeke erabiltzen den sexu/genero kategoria bitarra sakontzea (Alvarez-Uria, 2013). Kategorien binarismoak bi genero ezartzen ditu, eksklusiboak, osagarriak eta hierarkikoak direnak (Platero, 2014). Horrez gain, Mohanty-k (2008) adierazten duenez, generoaren eraikuntza dikotomiko horri, derrigorrez, beste dimentsio batzuetako intersekzioak

atxikitzen zaizkio, hala nola arraza, klasea, kultura, eremu geografikoa, sexu orientazioa/identitatea, gaitasunak eta gorputza.

Rubin-ek erabili zuen lehenengoz “sexu/genero sistema” kontzeptua, 1986an, eta horren bidez zera adierazi nahi izan zuen; gizarte kapitalista dela sexualitate biologikoa giza jardueran produktu bilakatzen duena eta diskriminazioan oinarritutako harreman sozialak ezartzen dituen. Hau da, generoak jendarte eta harreman sozialak antolatzen ditu.

Finean, sexua eta generoa kontzeptuak zientziak interes politiko eta sozialen arabera sortutako eraikuntzak dira (Butler, 2018). eta teoria askok berresten dute generoa kontrol sozial bat dela, botere-gailu bat, modu zurrun, bortitz eta hierarkizatuan ezartzen dena, pertsonak ezarritako arau sozialetara egokitu daitezen (Arisó eta Mérida, 2010).

Hala ere, badira, egun, zenbait testuinguru ez dutenak generoa diskriminazio arrazoitzat jotzen (Lleixà et al., 2020) eta, horregatik, funtsezkoa da genero ikuspegia sustatzea. Romero eta Lugo-ren (2014) iritziz, beharrezkoa da jendarte demokratiko bat eraikitzea eta kultura androzentrikoa gainditzea eta, horretan, genero ikuspegiak, analisi integrala izateaz gain, proposamen eraldatzaileak maila guztietan egiteko aukera luzatzen du.

Genero ikuspegiak ari garenean, beraz, arestian aipatutako kategoria bitarrek eragiten dituzten desberdintasunei aurre egiteko eta parekidetasunaren lortzeko estrategiez ari gara (Miralles-Cardona et al., 2020). Hau da, genero ikuspegiak etengabeko arreta eskatzen du eta egoeren aurrean arduraz eta erantzukizunez jokatzeko; izan ere, egiten den ekintza oro (eta egiten ez den) garrantzitsua da mundu feministaren eraikuntzan (Garrido, 2019).

Hori dela eta, ezinbesteko lana da genero indarkeriaren erroa zein den ulertzea, gizarte eta kultura jakin baten eraikuntzari erantzuten dion indarkeria sistematiko eta estrukturala baita (Solá, 2011). Halaber, egungo politika publikoek ez diote erroa helden genero indarkeriaren gaiari eta ez dute haren esentzialismoa kolokan jartzen.

Bien bitartean, borroka feministak gorabidean daude; 2018an eta 2019an deitutako azken grebei begiratu besterik ez da egin behar. Greba horien bidez “ordaindu gabeko lanak eta genero lanak gizarte kapitalistan betetzen duen ezinbesteko lana ikusarazi nahi izan zen” (Arruza et al., 25. or.). Hala ere, mugimendu feministak feminismo liberaletik bereizteko beharra du; begirada kristalezko sabaian jarri eta merkatua aberasten duen diskurtsoa defendatzen du; klasearen eta arrazaren errealitatea kontuan izan gabe, elitismoa eta indibidualismoa sustatuz (Arruza et al., 2019).

Gainera, asimilazio eta instituzionalizazio egoera dagoen LGT (Lesbiana, Gay eta Trans) komunitatearen premiei ere erantzun behar die feminismoak. *Pink* eta *purpel washing* estrategiekin definitzen dira kolektibo horren asimilazio eta instituzionalizazio egoerak; *pink* (arrosa) LGT kolektiboaren kasuan, eta *purpel* (morea) feminismoaren kasuan, ondoren *wash* aditza, garbitu edo justifikatu esan nahi duena.

Garbiketa-teknika horiek gorputzaz baliatzen dira diskurtso hutsa eraikitzeko, generoan, arrazan edo (des)gaitasunean bizitako errealitateak kontuan hartu gabe (López eta Platero, 2019). Estrategia hori gizartearen oinarrietan eta hezkuntza sisteman ere ikus daiteke (Leon et al., 2020).

XXI. mendeko feminismoak, beraz, botere harremanetan pertzepzio gurutzatuaren berri ematen duen ikuspegi interseksionala izan behar du (Viveros, 2016), nork bere burua(k) era konplexuagotan pentsatzea ahalbidetzeko (Platero, 2013). Feminismoa, gizonen eta emakumeen arteko menderatze harreman kritikaz egiteaz gain, botere sistema bazterketa egoeren konplexutasunean kokatu behar da eta genero zapalkuntza beste batzuekin artikulatzen dela ulertu behar du (Cubillos, 2015).

3.1.2. Eskola: ekoizle edo eraldatzaile?

Argi dago genero indarkerian esku hartzeko diziplinarteko estrategia integral baten bidez egin behar dela, sozializazio eta hezkuntza prozesuetatik hasita. Hots, funtsezkoa da hezkuntza arloan sentsibilizatzeko eta esku hartzeko neurriak ezartzea (Moriana, 2017).

Sozializazioa jendartean onartuta dauden portaerak eta pentsamenduak barneratzeko prozesua da (Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016). Prozesu horretan, genero aldagaiak haurrak baldintzatu eta espektatiba ezberdinak proiektatzea dakar (Platero, 2014); izaera patriarkala bultzatuz eta eredu sozial eta kultural hegemonikoak erreproduzitzen (Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016; Tomé, 2008).

Egungo jendarte neoliberean hezkuntzak pisu handia du. Joera ekonomikoen premiak asetzeari dagokienez, eskola jendartea kapitalaren interesei erantzungo dieten lanak bideratzeko, prestatzeko eta antolatzeko tresna indartsua da (Sánchez-Bello, 2006). Hau da, eskolak kapitalismoaren beharrei erantzuten die, patriarkatuarekin bat egiten, eta sistema egituratzen du.

Toméren (2008) aburuz, hezkuntza sistema oraindik ez da konprometitu genero berdintasuna lortzearen helburuarekin. Ezberdintasunak normalizatu egiten diren bitartean, berdintasunaren lorpenaren diskurtsoa eskola esparruetara hedatzen ari da (Anguita, 2011). Horregatik, premiazkoa da pedagogia kritikoa aurrera eramatea, feminismoa bera hezkuntza testuinguruetan ere finkatzeko (Martínez, 2016). Inoiz baino beharrezkoagoa da diskurtsoak (des)eraikitzea, Haur Hezkuntzako lehen zikloetatik (Trujillo, 2015).

Hezkidetzaz izendapenak zenbait egoera sozio-historiko bizi izan ditu. Horregatik, pertsona batzuek, oraindik, termino horrekin identifikatzen dute euren burua, eta beste batzuek, aldiz, hitz tradizionala (Alvarez-Uria et al., 2019) eta bitarra (Leon et al., 2020) dela sentitzen dute, eta beste kontzeptu batzuk aukeratzen dituzte, hala nola pedagogia feministak.

Azken urteotan, feminismoak aniztasunarekiko begiradak egoera berri baten aurrean jarri ditu eta hezkidetzaren xedea ikasgeletan bizi den aniztasunari erantzunen bat eman behar zaiela ere zabaldu du. Dena den, aniztasuna ez da soilik ikaskuntza erritmo, funtzionaltasun eta gaitasunetan zentratzen, ezta kultura aniztasunean ere, baizik eta "binarismoa gainditzearekin, transexualitatearen presentziarekin edo heterosexualitatearen deszentralizazioarekin lotzen hasten da" (Alvarez-Uria et al., 2019, 65. or.).

Pedagogia feministak eskoetako egungo egoeran patriarkatuak hezkuntza praktika eta testuinguruetan duen boterearen azteketan oinarritzen dira, praktika deskolonizatzaile, despatriarkalizatzaile eta interseksionalen aldeko apustuan murgilduz (Galindo, 2013; Martínez, 2016), etengabeko jardueran eta (des)eraikuntza sustatuz. Egiturazko transgresioa bilatzen duena ez da pedagogia eredu bakarra, "nahitaz une eta leku jakin batzuen testuinguruan kokatuta" (Montenegro, 2015, 229. or.) dauden asko baizik. Pedagogia feminista eraikitzeke, proposamenak sistematizatu behar dira, pedagogia horiek gai izan behar dute ahalduntze prozesuak babesteko, autonomia, askatasuna eta emantzipazioa sortzeko eta zuzentasuna eta justizia soziala bermatuko dituen hezkuntza kritiko eta eraldatzailea sortzeko, (elkar)babesaren bidez (Martínez eta Ramírez, 2017).

3.1.3. XXI. mendeko erronkak

Hezkuntza sisteman genero ikuspuntua eguneroko jardunean txertatzeko dagoen konpromiso sozialak zenbait ezaugarri eta erronka ditu.

Zenbait adituren ustez (Miralles-Cardona et al., 2020), genero ikuspegia hiru mailatan ezarri behar da eskola testuinguruan: (a) ikastetxearen plan eta proiektuan, (b) curriculum eta

ikasketa-programetan, eta (d) norberaren ikuspegian eta genero kontzientzian. Azken batean, hezkidetzaren helburua eskola osoa egituratzea eta gurutzatzea da: antolaketan, ikasgeletako metodologietan, jolasteko moduetan, irakasleen adieretan, familietan, komunikabideetan eta argitaletxeetan. Gainera, hizkuntza sexistaren erabilera, hezkuntza materialak, curriculum androzentrikoaren eta erreferentzia errealen eta estereotipatuak berrikusteke daude (Anguita, 2011). Garridok (2019) ideia horri zera gehitzen dio, genero ikuspuntuaren baitan hezkuntza afektibo sexuala zeharka ere landu behar dela, harremanak modu osasuntsuan garatzeko eta elkarrekiko errespetuan bermatzeko.

Horretarako, Anguitaren (2011) ustez, formakuntza berebiziko garrantzia du. Finean, formaziorik egon ezean, arazoa ez da kontuan hartzen eta ez da behar bat bezala sentitzen eta, horregatik, ez dago berdintasuna lantzearen aldeko apusturik. Gainera, prestakuntza zeharkakoa izan behar da eta ezin da soilik irakasle batzuen kontzientzian eta militantzian lanetan oinarritu (Bejarano et al., 2019).

Azkenik, etorkizuneko irakaskuntza belaunaldiak ez dira ari beharrezko arreta jasotzen, eta, ondorioz, genero kontzientzia sortzeko gaitasunak eskuratzeko aukera galtzen ari dira (Miralles-Cardona et al., 2020). Beraz, unibertsitateko ikasketetan, Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako graduetan genero ikuspegia indartzeko premia dago, baita Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleak Prestatzeko Unibertsitate Masterrean ere (González-Pérez, 2017).

3.1.4. Ikerketaren erronka eta xedea

Ikerlan honen bidez, Euskal Herri mailan, eskolan genero ikuspegia lantzeko egiten ari diren proposamen pedagogikoak jaso nahi izan dira; desberdintasun eta zapalkuntzen kontra diharduten praktika, ekimen eta begirada ezberdinak jasoz. Horregatik, kontzientzia feministatik eta ikuspegi kritikotik lan egiten duten zenbait ahotsen bidez, ikuspegi panoramiko bat aurkeztu nahi da, eskolaren egungo egoera genero ikuspegiaren aurrean definitzeko. Azterlan honek, beraz, bi helburu hauek ditu:

(1) Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako etapetan genero ikuspegia lantzeko orduan gurutzatzen diren intersekzioak identifikatu eta ulertzea.

(2) genero ikuspegia txertatzeari dagokionez eskolak bere praktikan eta diskurtsoan dituen benetako erronkak ezagutzea.

3.2. Metodoa

3.2.1. Diseinua

Kasu-azterketa bat dugu honako lan hau eta honen xedea Euskal Herriko eskolan genero ikuspegitik egin den lana eta egoera aztertzean datza. Hots, kasu-azterketaren bidez gertakari zehatz baten deskribapen sakon, integral eta holistiko gisa definitzen da (Pérez-Serrano, 2014); izan ere, “kasuaren azterketak enfasia jartzen dio gertakariaren nolakotasun eta zergatiari, garapen zein agertoki jakin batean gertatu dena ulertzea baita bere funtzioa” (Wood eta Smith, 2018, 76. or.). Arazoaren konplexutasuna agerian utzi eta aztertze bidea errazten digu, ikuspuntu kontrajarrietarik gertakariak konprenitzeko (Simos, 2011). Finean, baliagarria da aldaketa-dinamikak ikertzeko eta ulertzeko, egungo egoera deskribatzen eta dokumentatzen den bitartean.

Jasotako informazioak izaera kualitatiboa du, eta “errealitatearen hurbilpen global eta ulerkorrago bat” eskaintzen du (Woods eta Smith, 2018, 76. or.). Finean, diseinu malguago baten bidez, ikuspegi holistiko bat lortzea du helburu (Pérez-Serrano, 2014). Testuinguruan murgiltzeak, beraz, zenbat abantaila eskaintzen ditu; terminologiari dagokionez, esanahiak ulertzea ahalbidetzen du eta, elkarrizketen ekintza eta metodo zehatzen bidez, partaideei askatasunez adierazko aukera eskaintzen zaie eta, horrela, termino bakoitzari emandako esanahiak ulertzea ahalbidetzen du (Barbour, 2013; Flick, 2014).

3.2.2. Testuingurua eta parte-hartzaileak

Honako ikerketa hau burutu ahal izateko, elkarrizketa sakonak egin zaizkie haurtzaro eta nerabezaro etapetan genero ikuspuntua txertatzeko lanean diharduten hamalau hezkuntza eragileei, ikertutako gaiari buruzko ikuspegi holistikoa eta kristalizatua izateko asmoz. Parte-hartzaileak bi fase ezberdinetan elkarrizketatu dira, 2018-2019an, lehen ikerketa egitearekin batera lehen bostak parte hartu dute, bigaren ikerketa ordea 2019-2020 bitartean egin da eta aurreko bost elkarrizketei beste 9 elkartu zaizkie. Elkarrizketatutako pertsona guztiak gune ezberdinetakoak dira eta, gainera, leku ezberdinetatik mugitzen dira. Beraz, ugariak dira haien bideetan topo egiten duten elkarguneak.

Beraz, hauek dira aztertutako eremuak, 8 partaide mugimendu feministako militanteak dira; 8 partaide eskolako langileak dira, 3 Haur Hezkuntzan ari(tu) dira lanean (0-6 urte); 3 Lehen Hezkuntzan; 2 Bigarren Hezkuntza; 2 pertsona Euskal Herriko bi sindikaturen idazkari

feministetako kide (izan) dira; 4 hezkidetza planen sortzaile eta abian jartzearen arduradun edo formatzaile, 2 Skolae-ren (Nafarroako Hezkuntza Departamentuaren hezkidetza-plana) eta beste 2 Eusko Jaurlaritzaren I. eta II. Berdintasun eta Hezkidetza Planei (2013-2016 eta 2019-2023) eta azkenik, 4 irakasle hasierako prestakuntzan, Lanbide Heziketan eta Unibertsitarlean. Parte-hartzaileen zehaztasunak 3.1. taulan eta 3.1. irudian jasotzen dira.

3.1. taula

Parte-hartzaileen inguruko informazio zehatza eremu politiko eta profesionalari dagokionez

1.fasea	E1: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakasle eta Berritzeguneko arduraduna eta Eusko Jaurlaritzaren I. Berdintasun eta Hezkidetza Planaren sortzailea
	E2: Haur Hezkuntzako lehenengo zikloko (0-3) hezitzailea eta Haurreskolak Partzuergoko formakuntza taldeko kidea
	E3: Mugimendu feministako kidea eta Haur Hezkuntzako bigarren zikloko (3-6) hezitzailea
	E4: Mondragon Unibertsitatekoa (MUkoa) irakasle eta ikertzaileak, generoaren lanketan aditua
	E5: Mugimendu feministako kide ohia eta Euskal Herriko Unibertsitatekoa (UPV/EHUKoa) irakasle eta ikertzaileak, generoaren lanketan aditua
2.fasea	E6: Lanbide Heziketan Haur Hezkuntzako goi-mailako graduako irakasle ohia eta Bilgune feministako kidea.
	E7: Haur eta Hezkuntzako irakasle ohia eta Eusko Jaurlaritzaren I. eta II. Berdintasun eta Hezkidetza Planen (2013-2016 eta 2019-2023) sortzaile eta aholkularia.
	E8: Mugimendu feministako, Bilgune feministako zein Emagin elkarteko kidea, eta Skolae Nafarroako Hezkuntza Departamentuaren hezkidetza-planaren irakasleen prestakuntzarako formatzailea.
	E9: Mugimendu feministako kidea, Lehen Hezkuntzako irakaslea eta Euskal Herriko Steilas sindikatuko idazkari feministako kidea.
	E10: Mugimendu feminista eta Bilgune feministako kidea. Haur Hezkuntzako irakaslea bigarren zikloan (3-6).
	E11: Gorputz Hezkuntzako irakaslea Lehen Hezkuntzako etapan.
	E12: Mugimendu feministako kide ohia, Euskal Herriko LAB sindikatuko idazkari feministako kidea ohia eta Gorputz Hezkuntzako irakaslea Lehen Hezkuntzako etapan.

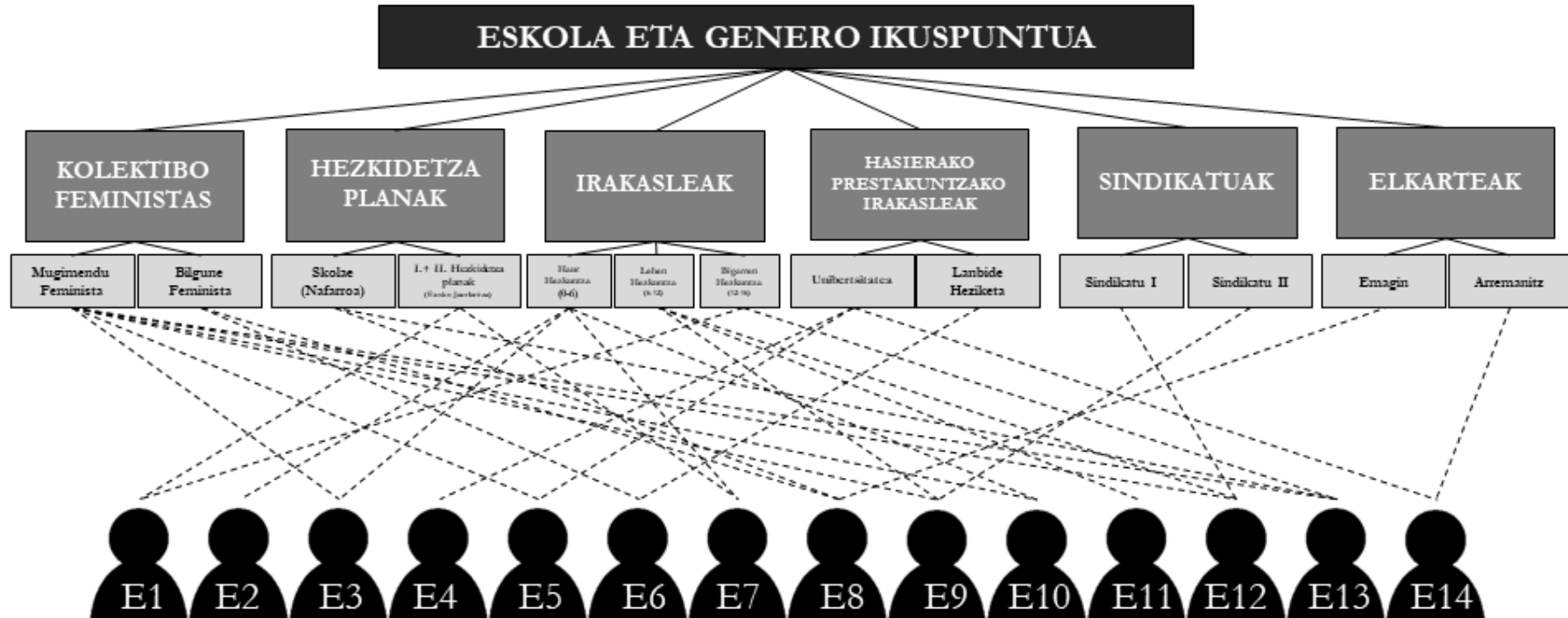
E13: Mugimendu feministako kidea, Skolae Nafarroako Hezkuntza Departamentuaren hezkidetza-planaren eta Eusko Jaurlaritzaren I. eta II. Berdintasun eta Hezkidetza Planen (2013-2016 eta 2019-2023) sortzailea eta Bigarren Hezkuntzako irakaslea.

E14: Arremanitz kooperatibako kidea eta Euskal Herriko Unibertsitatekoa (UPV/EHUkoa) irakasle eta ikertzaile ohia.

Iturria: *Norberak egina*

3.1. irudia

Parte-hartzaileen profil eta eremuen adierazpen grafikoa



Iturria: *Norberak egina*

3.2.3. Informazioa jasotzeko estrategia eta tresna

Elkarrizketa sakonak erabili dira informazioa biltzeko estrategia gisa. Horretarako, izaera irekia duten galderez osaturiko gidoi bat prestatu da, elkarrizketaren arintasuna eta elkarrizketatuaren adierazpen askatasuna ahalbidetzeko asmoz (Flick, 2014; Pérez-Serrano, 2014).

Ikerketa kualitatiboan, elkarrizketa parte-hartzaileak mundua ulertzeko duen ikuspuntua ulertzeko estrategia da, galdera eta erantzunetan oinarritutako hurbilpena, ezagutza zehatza lortzeko asmoz (Kvale, 2011). Espazioak egokiak ahalbidetzea du xede, testigantzak ideiak, hausnarketa eta bizipenetan oinarritutako kalitatezko informazioa lortzeko (Flick, 2004; Martí, 2002; Krueger, 1991) hots, berdinen arteko esperientzia intersubjetiboen bidez (Canales, 2006; Labarca, 2017).

Honako hauek izan dira, hurrenez hurren eta hiru ardatzetan oinarrituta, gidoian jasotzen dituzten gaiak eta galderak:

(1) gaiekin duten harremana: haien eguneroko lanaren ezaugarriak eta genero ikuspegia lantzerantz bueltatzen dituzten arrazoiak: “Zein zara eta ze harreman duzu gaiarekin?” eta “Zer da zuretzat eskolan genero ikuspuntua izatea eta zein da honen helburua?”.

(2) Nola ikusten duten eskolaren egungo egoera: analisisa eta zein helbururen baitan diharduten: “Nola ikusten duzu egongo eskola eta eskola komunitatearen egoera?”, “Ze sentsibilitate/kontzientzia maila dago?” eta “Atzera begiratz gero, zer da aldatu dena eta zer ez?”.

(3) Ezagutzen dituzten proposamenak eta esperientziak: lan ildoak eta helmugak/jomugak. “Ze esperientzia, proiektu edo proposamen ezagutzen dituzu?”, “Ze helburu eta ze ezaugarri dituzte?” eta “Feminismoarekin harremanik dute?”.

Bestalde, landa-oharrak erabili dira elkarrizketak egin bitartean atera den informazio gehigarria jasotzeko (Labarca, 2017). Ohar horiek baliagarriak izan dira ideia nagusiak gogoratu, zerrendatu eta kategorizazioa egituratzeko.

3.2.4. Prozedura

Posta elektronikoaren bidez egin da lehen harremana parte-hartzaileekin. Elkarrizketen eguna, ordua eta lekua finkatu ondoren, etikoki eta konfidentzialtasun itunei buruzko informazioa eman da. Ostean, elkarrizketak bi txandetan egin dira; lehenengoan bost pertsonekin egin da eta bigarrena berriz gainerako bederatzirekin.

Parte-hartzaileek hautatzeko lehen fasean hautaketa intentzionala izan da (Rekalde et al., 2014) eta bigarren fasean berriz elur-bolaren teknika erabili da (Taylor eta Bogdan, 1992), izan ere euren prestakuntza eta militantziagatik hautatuak izan dira eta lehen elkarrizketetan egindako kontaktuak ahalbidetu dituzten hurrengoak. Kalitatezko testigantzen bilaketa bermatzeko, diskurtso indartsuak, ñabardurak eta hezkidetzan edota pedagogia feministetan formakuntza handiagoa zuten pertsonak aukeratu dira.

Elkarrizketak grabatu, transkribatu, kodifikatu eta *NVivo 12* analisi-softwarearekin prozesatu dira. Parte-hartzaileen anonimotasuna une oro errespetatu da.

3.2.5. Datuen analisia

Datuan analisiari ekiteko, sistema kategorialaren bidez egin da, eta horretarako informazio guztia kodifikatu egin da. Elkarrizketa guztiak E bezala izan dira kodifikatuak eta parte-hartzaile bakoitzari zenbaki bat esleitu zaio, modu kronologikoan; elkarrizketa bakoitza egin zen data erreferentzia izanik (ikus 3.1. irudia). Modu horretan, elkarrizketa bakoitzak kode alfanumeriko bakar batekin kodifikatu da.

NVivo analisi-softwarearekin kategoria-sistema (3.2. taula) eraiki da eta hori izan da informazioaren analisi semantikorako tresna (Flick, 2014; Rapley, 2014) eta dimentsio, kategoria eta azpikategoriatan antolatu da (Coffey eta Atkinson, 2003). Kategoria-sistema modu induktiboan eta deduktiboan eraiki da; induktiboa, ahotsetatik sortu diren ideiak jaso direlako, eta deduktiboa, aurretiazko berrikuspen bibliografikotik abiatzen delako. Dimentsioak eta kategoriak definitzerakoan honako hau egin zen:

- **Gailentzen diren diskurtsoak:** Dimentsio honek lehen eta bigarren helburuari erantzuten die, nahiz eta bigarrengoaren beharrak nabarmendu. Horrela, egun, eskoletan, indarra duten diskurtsoak zeintzuk diren ezagutzeko grina du; horrenbestez hauek dira aztertu diren kategoriak:

- Sistemaren ekoizpenerako espazio bezala: aurrerapen faltsuaren falazia, merkatuaren beharrak asetzeko interesak eta sistema bitarraren iraupena bermatzearekiko kritikoak aztertu dira.
- Eraldaketarako espazio bezala, ordea, feminismoa, interseksionalitatea eta zalantzak jartzeko beharra izan dira aztertu diren diskurtso aktibo eta transgresoreak.
- **Erronka integralak:** Dimentsio honek lehen helburuari erantzuten dio eta era zehatzago batean jorratzen du ikergaia, ikuspuntu zabal batetik eskolako egiturazko erronkak zeintzuk diren aztertu nahi baita: horretarako.
 - Sistematizazioa izan da lehen kategoria eta, bertan, eraldaketaren pauso edo etapa ezberdinak aztertu dira: prozesu kolektiboak, hausnarketarako eta analisirako espazioak eta elkarren artean ezagutza partekatzeko guneak.
 - Zeharkakotasunaren baitan, etapak, espazioak eta material nahiz edukiak izan dira hiru eremu nagusiak.
 - Kontzientzia falta izan da ikertu den azken egiturazko erronka.
- **Komunitatearen konpromisoa:** Azken dimentsio honek bi helburuak gurutzatzen ditu, lehenengoan bezala.
 - barne agenteak aztertu dira: familia eta hezkuntza profesionalak zein administrazio eta zerbitzuko langileak.
 - eskolako kanpo eragileak aztertu dira: gobernu erakundeak, sindikatu eta mugimendu sozialak zein unibertsitatea.

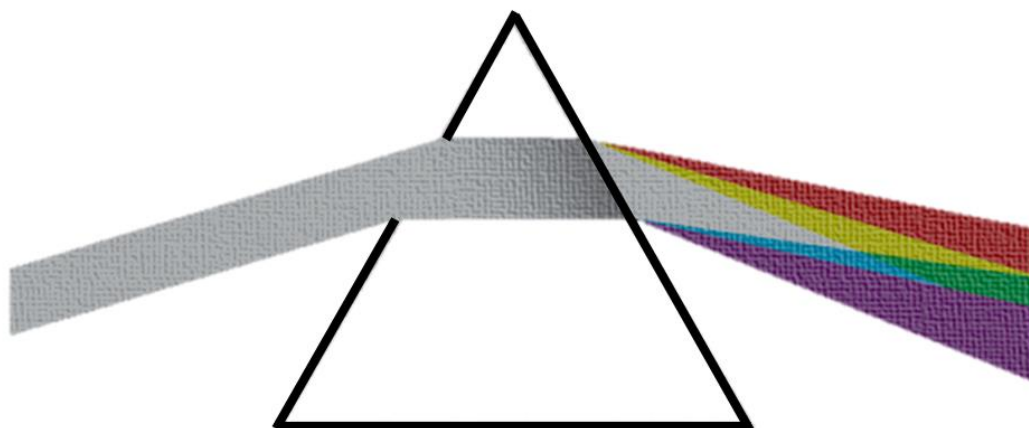
3.4.5. Egiatzotasuna

Bildutako informazioaren egiatzotasuna bermatze aldera, ahots guztiak alderatzen dituen kristalizazio prozesu bat aukeratu da eta, horrela, ikuspegi zabalago, errealagoa eta esanahiaren ulermen hobeago lortu da (Denzin eta Lincoln, 2017). Kristalaren metafora erabiltzen da argia zenbait eredu, kolore eta norabidetan errefraktatu eta proiektatzen duen prisma gisa (ikus 3.2. irudia). Kristalezko argi bakoitzak bezala, aztertzen den kasuaren partaideen ikuspegi desberdinak islatu nahi dira (Moral, 2016), horien testigantzen bidez.

Beraz, “leku berberak esperimentatzen ditugu, baina begirada profesional, genero, sentsibilitate, biografia, desira eta emozional desberdinen bidez errefraktatzen ditugu” (Richardson eta St. Pierre, 2017, 135. or.).

3.2. irudia

Kristalizazio prozesuaren adierazpen grafikoa



Iturria: *Norberak egina*

3.3. Emaitzak

Kategoria-sisteman definitzen diren dimentsioek ikerlanaren helburuei erantzuten diete, eskolan gailentzen diren diskurtsoak (273 erreferentzia), erronka integralak (321 erreferentzia) eta hezkuntza komunitatearen konpromisoa (90 erreferentzia). Erreferentzia kopurua eta dagozkion ehunekoak 3.2. taulan ikus daitezke.

3.2. taula

Eskolak genero ikuspuntutik dituen erronkei buruzko sistema kategoriala

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpikategoria	Errekurtso edo elkar. kopurua	Erreferentzia kopurua	%		
Genero-ikuspuntutik eskolak dituen erronkak	Gailentzen diren diskurtsoak	Ekoizpenerako gunea		14	273	35		
			Aurrerapen faltsua	14	32	4.2		
			Merkatuaren beharrak	8	18	2.3		
					Sistema bitarra	14	42	5.5
		Eraldaketarako gunea		14	181	23		
			Feminismoa	14	43	5.5		
			Interseksionalitatea	14	60	7.6		
					Zalantzan jartzeko beharra	14	78	9.9
						14	321	41
	Izaera integrala	Sistematizazioa		14	124	15.8		
			Prozesu kolektiboak	14	42	5.3		
			Analisi eta hausnarketak	13	45	5.7		
					Ezagutzaren partekatzea	13	37	4.8
		Zeharkakotasuna		14	94	12		
			Etapak	14	36	4.6		
			Espazioak	14	34	4.3		
			Materialak	14	24	3.1		
		Kontzientzia falta		14	103	13.2		
	Hezkuntza komunitatearen konpromisoa	Barne agenteak		14	188	24		
				12	90	11.5		
			Familia	6	60	7.6		
					Hezkuntza profesionalak	11	24	3
					Administrazio eta zerbitzuak	3	6	0.9
		Kanpo agenteak		11	50	6.4		
			Gobernu erakundeak	6	16	2		
			Sindikatu eta mugimendu sozialak	5	25	3.3		
			Unibertsitatea	7	9	1.1		
Agenteen arteko harremana		12	48	6.1				
Total:			14	782	100			

Iturria: *Neuk egina*

3.3.1. Eskolan gailentzen diren diskurtsoak

Eskolan gailentzen diren diskurtsoei (35%) dagokionez, noranzko bikotasunean antolatu dira; alde batetik, eskolari sistemaren ekoizle den instituzio bezala begiratzuz eta bestalde, begirada eraldatzailetik. Eskola **sistemaren erreproduktzio espazio** bat da, eta elkarrizketen % 12k islatzen du hori. Horretarako, hiru ideia nagusitan oinarritzen dira argudioak: aurrerapen faltsuaren falazia, merkatuaren beharretara egokitzea eta sistema bitarraren betikotzeaz arduratzen den erakunde gisara.

Gaur egun, hezkuntza testuinguru askotan, garapenari buruzko diskurtso faltsua orokortu da (% 4.2). Ikerketa honetan parte hartu duten pertsonen arabera, feminismoari buruzko diskurtsoak eragina izan du eskoletan, eta feministatzat jotzen den jende askoren aurrean gaude, berdintasuna jada lortutako lorpen gisa aurkeztuz. Politikoki zuzena dena gailentzen den garaian gaude, eta ezkutatu egiten da eskolak sistemarekiko engranaje lanak egiten jarraitzen duela.

Egitura ez da batere aldatu, hau da, zuk 100 urte eman ditzakezu lotan eta, esnatzen zarenean, ez duzu gizartea ulertuko, baina ikastetxe bat bai, ulertuko duzu eta etxean bezala sentituko zara, egitura patriarkala izaten jarraitzen duelako (E13_19/11/30).

Merkatuaren beharrak aseari buruz hitz egin dute parte-hartzaileek (% 2.3). Eskola ikasleak homogeneizatzeko pentsatuta dago eta ez du hausnarketarako eta eraldaketarako espaziorik uzten. Ahotsen arabera, ikasleek eta irakasleek oso jarraibide eta erritmo indibidualak dituzte eskolan, eta horrek aurretik aipatutako elkarguneak bilatzea zaildu egiten du.

Erabiltzen diren pedagogiekin bakarrik antzeman dezakegu. Oso bideratuta daude gizarte kapitalista oso produktibo baten beharretara. Hori hezkuntza maila igo ahala ere ikusten da; izan ere, eduki gehiago eta balio gutxiago daude, eta, gainera, irakasleen soldata handiagoa da eta hobeto baloratuta daude. Sistemak gehiago baloratzen ditu arrazionaltasuna eta produktibitatea, eta haurtzaroan lantzen diren balioak murrizten ditu, hala nola sormena. 8 orduz eserita lan egiteko diseinatuta dago eskola (E8_19/06/30).

Parte-hartzaile guztiek berresten dute eskola genero binarismoa (% 5.5) sistemak ekoitzi eta bermatzen duenaren ideia eta binarismoa berrasmatzeari buruz hitz egiten dute. Bestalde, diskurtso trans* bakarra gailentzen ari denez, horrekiko erresistentzia eta diskurtso alternatiboak agertzen ari dira. Uste orokorra da hezkuntza komunitatearentzat aniztasuna lantzea ez dela lehentasuna.

Hezkuntza sistema eta Haur Hezkuntza sistemaren parte dira, gizartean gertatzen diren bazterketak oso modu arrakastatsuan erreproduzitzen dituzte, baita hippyak diruditen planteamenduekin ere. Zer aldatzen da? Agian neska edo mutila izateko modua aldatuko da, agian malguagoa da, baina, oro har, oso leku gutxitan lortzen duten arauekin hausturak sortzea (E6_19/03/26).

Bestalde, eskola **eraldaketa espazio gisa** ulertzen duten parte-hartzaileen ahotsa nabarmena da (% 23). Guztiek darabilte feminismo (% 5.5) hitza, baina, hala ere, batzuek uste dute, feminismitik edan arren, hezkidetza termino bitarra dela eta adierazten dute erosoago sentitzen direla pedagogia feministak aipatuta eta elkarrizketatutako beste pertsona batzuk (trans) feminismoarekin identifikatzen dira.

Sindikatu gisa egiten dugun apustua pedagogia feministei bidea ematea da, gure proposamenean feminismo hitza aipatu nahi dugulako. Onartu nahi dugun "horretan" jarri behar dugu arreta, guztien bizitza posible egin behar dugu, aldaketa eta ezjakintasuna eredu bihurtu behar ditugu eta aukera guztiak zalantzan jartzen baditugu izateko aukera gehiago izango ditugu. Pedagogia horiek planteatzen dutena hori da pixka bat (E9_19/10/01).

Interseksionalitatea (% 7.6) eraldaketarako lehen mailako apustua da; izan ere, aniztasuna denon baitan dagoela ulertzea premiazkoa da eta, beraz, adi egon behar dugu inklusioari buruzko diskurtso kondestzendietetan erori ez gaitzen. Ikuspuntua aldatzea beharrezkoa da, *otredadeei* buruz hitz egiteari utzi eta feminismitik lan egiten hasi, zapalkuntza anizkoitzetan lantzen dituzten beste ikuspegiekin.

Inklusioa ez da soilik ikasketa erritmo desberdinak kontuan hartzea, aniztasun funtzionaleko kolektiboaren klaseko parte-hartzea bermatzea, gaixotasun bat duenari arreta ematea edo eskola porrotari edo hizkuntza ezagutzen ez duenari laguntza eskaintzea, baizik eta desberdintasun guztiak kontuan hartzea, guztiak desberdinak garela ulertzea. Interseksionalitateak esaten digu identitatea konplexua dela, ez dela sinplea, gauza asko gurutzatzen direla. Nola hartzen ditugu guztiak kontuan? Nola egingo dugu? Nola pentsatzen dugu? Nola planteatzen dugu? Nola kudeatzen dugu? (E5_18/03/14).

Eraldaketa espazio bat izateko, garrantzitsua da inguratzen eta egituratzen gaituena **zalantzan jartzea** (% 9.9). Hots, ezinbestekoa da pentsamendu kritikoa eta subjektibotasunak oinarri hartuta lan egitea, pribilegioak zein zapalkuntzak aztertzea eta etengabeko berrikuspen lanetan aritzea.

[...] hezitzaile asko daude lan handia egiten dutenak, gauzak beste era batera egin nahi dituztenak eta gorputza eta bizitza hor jartzen dituztenak, baina, nire amak dioen bezala: “queda en agua de borrajas” (E6_19/03/26).

Laburbilduz, nahiz eta, egun, eskola sistema neoliberal, lehiakor eta zurrunaren ekoizle izan, gero eta indartsu eta ozenagoak dira eraldaketaren aldeko apustua egiten duten ahotsak, abiapuntu ezberdinak gurutzatuz eta genero ikuspegia, pedagogia feministak, hezkidetzeta eta sexu hezkuntza eskolako eguneroko jardueran txertatzeko.

3.3.2. Izaera integrala duten erronkak

Hiru dira identifikatu diren erronka integralak (% 41): sistematizazioa, zeharkakotasuna eta kontzientzia eza. **Sistematizazioak** elkarriketen % 15.8 hartzen du, eta barne hartzen ditu prozesu kolektiboetarako buruzko erronkak zein analisirako, hausnarketarako eta ezagutza trukerako espazioen beharra. Gaur egun, oraindik ere genero ikuspegia prozesu kolektiboetarako bidez lantzea erronka bat da (% 5.8); izan ere, gehienetan, inplikazioa prestakuntza duten pertsona espezifikotara mugatzen da, eta, azkenean, planak eta proiektuak hil egiten dira, mantenduko dituen egiturazko konpromiso kolektiborik ez dagoelako.

Plan berri honekin baliabideak espero ditugu. Ikastetxeetan dinamikak sartzea, bai, baina beharrezkoa da hezkidetzeta behatoki bat, eskolan derrigorrezkoa izango dena. Ez dago eskaririk, ez da bermatzen egingo denik eta, hori egiten ez baduzu, hil egiten da. Hainbat lekutan mantentzen da, hor daudelako prest, baina egiturak ez du bermatzen (E1_18/02/08).

Aztertu den bigarren erronka azterketa eta hausnarketa espazioen (% 5.7) beharra izan da, taldean lan egiteko denbora eta tresnak nahitaezkoak baitira. Askotan, izaera feministagoa duten planteamenduak txertatzen badira ere, oso azalean geratzen dira. Proposamenak abiatzerakoan ez dira barne berrikuspenera eta talde kritika kontuan izaten eta, ondorioz, egiturazko kritikak egitearen beharra bistan geratzen da; bai taldekoa eta baita banakakoa ere. Maiz, lan feminista egun zehatzetara mugatzen da, hala nola azaroaren 25²⁰a eta martxoaren 8²¹a.

[...] behaketa egiten dugu, bideo grabazio sistema baten bidez behatzen gara, eta, ondoren, irakurritako esparru teorikoarekin lotzen dugu, esparru teoriko eraikiarekin, non ikusten eta

²⁰ 1981etik aurrera indarkeri matxistaren kontrako nazioarteko eguna.

²¹ 1917tik aurrera emakume langilearen nazioarteko eguna.

partekatzen dugunari buruzko akordioak egon diren. Praktika kontziente bat dago; hau da, gure eskolan gauza horiek aldatu behar ditugu eta berriz ere hasietatik behatzea. Eta behaketa sistema bat da, hausnarketa kolektiborako espazio bat eskaintzen da, genero ikuspegitik egindako hausnarketa kritiko bat (E2_18/02/13).

Ezagutza trukatzeko beharra (% 4.8) ere bada desafio bat eskolarentzat. Egun, ikastetxe askok horretara bideratutako espazioak dituzten arren, irakasleei baliabideak emateko beharra dago. Finean, hautazko gai bat denez, beti pertsona berberak dira abangoardian daudenak.

Igual formakuntza falta delako, nire ustez. Berez, Eusko Jaurlaritzak egin beharko lukeena irakasle guztientzat derrigorrezkoak izatea da, derrigorrezko formakuntza. Hautazkoa denean, beti goaz berdinak (E3_18/02/15).

Generoaren ikuspegitik **zeharkakotasunak** % 12 betetzen du egindako elkarrizketetan. Zeharkako lan horren premia hiru alderditan antzeman daiteke; etapetan, materialetan eta espazioetan. Etapei (% 4.6) dagokienez, parte-hartzaile guztiek ondorioztatzen dute eskolako lehen urteetatik landu behar dela generoa, baina askok infantilizazioa eta gaia lantzeari buruzko interes falta salatzen dute.

Txikiak direnetik egin behar da lan. Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan eta DBHn txertatu nahi dugu ikuspegia, hau da, zutabe horiek guztiak hiru etapetan errepikatzen dira. Lehen Hezkuntzan sakontzen da, baina Haur Hezkuntza da oinarria. Horren gainean eraikiko ditugu beste etapak (E7_19/06/06).

Materialei (% 4.3) erreparatzen badiegu, azken urtetan aurrerapen bat egon dela ikusi daiteke. Hala ere, oraindik oso eredu estereotipatuak erakusten dira; haurrek nekez identifika ditzaketen sotiltasun diskriminatzaileen bidez ereduak betiketuz.

Dagoen materialetik ateratzea eta guk sortzea. Udazkeneko proiektua lantzen aritu naiz egokitu zaidanean, eskolak hala esan didalako, baina, behintzat, ez da material zuzendu eta estereotipatu horrekin izango. Dena oso zuzendua zegoenean, hori zen nire borroka rol bitar estereotipatuekin amaitzea. Borroka hori pixkanaka gaintitzen ari gara, orain irakasleok beste material batzuk erabiltzen ditugu bai, baina gauza bera egiten jarraitzen dugu askotan (E10_19/10/15).

Genero ikuspegiaren olatuak zenbait espazio (% 3.1) busti behar dituela identifikatu den beste premietako bat. Asko hitz egin da ikastetxeetako patioen eraldaketa proiektuei buruz, baina oraindik ere garrantzitsua da diziplinarteko ikuspegi batetik lan egitea, kontzienteki lan egitea eta ondorioetan pentsatzea.

Oso interesgarria iruditzen zait orain arteko patio inklusiboa, arkitekturatik eta espaziotik. Normalean patioan futbol zelai bat izaten duzu, eta batzuetan saskibaloikoa. Oso interesgarria iruditzen zait inklusioa zentzu guztietan lantzea. Begirada aldatuta jolastokia aldatuko dugu. Ikastetxe guztietan egin beharko litzatekeen erraminta handia da, baina kontziente izan behar dugu, non jartzen diren eta zergatik, non jolasten duten eta erosotasuna sentitzen duten egiten ditugun proposamenekin (E12_19/11/26).

Kontzientzia falta gainditzea (% 13.2) da XXI. mendeko eskolaren beste erronka handietako bat. Kasu askotan, genero ikuspegia ez da txertatuta dagoen diskurtso bat, baizik eta ideia solteak, egun zehatzetan soilik azaleratzen direnak. Ez dago pentsamendua aldatzeko mugimenduaren eta hizkuntza berrikustearen aldeko apusturik. Prestakuntza eta sentsibilizazioa dira hezkuntzan genero ikuspegiari buruzko kontzientziazioa indartzeko funtsezko puntuak.

Azaroak 25 iritsi da eta mundu guztia aztoratuta dago, tratu onen eguna da, de traka! Zer da tratu on? Harreman osasuntsuak behar ditugu, bakoitza bere buruarekin, aske eta seguru sentitzeko. Baina, klaro, hori eraikitzea oso zaila da, % 100eko presentzia behar duzulako. Askotan pentsamenduan bakarrik gaude, eta ez gorputzean, eta ez gara orainean bizi (E11_19/11/18).

3.3.3. Hezkuntza komunitatearen konpromisoa

Hirugarren, eta azken, kategoria hezkuntza komunitatearen konpromisoa (% 24) da, Barne eta kanpo eragileetan antolatua dagoena. Horien arteko harremanari ere garrantzia eman zaio. **Barne eragileen** (% 11.5) baitan, familia, hezkuntza arloko profesionalak eta administrazio zein zerbitzuetako langileak daude. Familia (% 7.6) eragile garrantzitsuenetako bat da, eta aurreko belaunaldien eta hurrengoaren arteko katebegi funtzioa du. Familiek zailtasunak dituzte aztertutako gaiak lantzeko, komunitatearen barruan kontzientziazioa zailena den eragilea baita. Familiek, askotan, ez dute genero ikuspegia lantzeko beharra sentitzen.

Gurasoak dira kate begiak, eslaboiak gurasoak eta seme alaben artean, eta, beraz, helburua da gurasoak ahalduz eta haien arteko harremanak zaintzea. Etxean hitz egiten bada eta erantzunak badaude... orain erantzun bateratuak bilatzean datza helburua (E14_20/03/02).

Hezkuntzako profesionalen konpromisoak (% 3) muga nabarmenak ditu. Eskolak aldaketak jasan ditu eta, egun, maiz, ez da borroka eremutzat ulertzen, garai batean horrela izan bazen ere. Konpromiso minimo bat dago, baina ez dago genero binarismoa haustearen aldeko

apusturik, eta ez dago interesik hezkuntza praktikak berrikusteko. Diskurtso asko dago, baina berrikusketa gutxi erreferente izateko erantzukizunetik. Horregatik, lantaldeak eta aliantzak sortzen direnean, errazagoa da konpromiso hori aurrera eramatea eta eskola proiektuak sortzea.

Oso frustragarria da, hurrek haiekin dagoen pertsona hori ikusi behar dutelako jolasteko prest dagoela, eta, batzuetan, jendea takoiekin eta minigonekin joaten denez, ezin dira hurrekin egon. Nire lana da eroso egotea eta eredu izatea (E10_19/10/15).

Zerbitzu eta administrazioko langileei (% 0.9) dagokienez, leku gutxiago dute elkarrizketetan, baina, hala ere, eragile garrantzitsuak dira eta eragin handia dute erabakiak hartzerako orduan. Arlo profesionalari dagokionez, eskakizun instituzional bat egon beharko litzateke, hala nola feminismoen arloko prestakuntza puntuatzea edo baimenak familia beharrak eta familia egitura ezberdinak arabera kudeatu ahal izateko.

Gure lan hitzarmenean, pisukidea gaixorik badago, baimena ematen dizute, ez duzu paperik edo ziurtagiririk behar, baina, oro har, ez da horrela. Eta ni lagun batekin bizi banaiz? Beste familia eta eredu batzuk onartuta daude? (E2_18/02/13).

Kanpo eragileen (% 6.4) artean; gobernu eragileak, sindikatu edota mugimendu sozialak eta unibertsitatea aipatu dira. Gobernu eragileak (% 2) garrantzi eta pisu handiko instituzioak dira. Kritika sendoak daude jaso dira horiekiko, nagusiki ikasgeletan gai hori lantzeko benetako borondate politikorik ez dagoelako eta irakasleei ez zaielako hori bideratzeko baliabiderik ematen. Gobernu eragileek euren funtzioen artean genero prestakuntza nahitaezkoa dela bermatu beharko lukete.

Ni ziur nago koldarkeria politikoa besterik ez dela eta esan beharra daukat, horrelakoa baita errealitatea. Feminismoa ez daramate odolean, ez buruan, ez inon. Berdintasuna noizean behin ematen den barniz txiki gisa erabiltzen dute: azaroak 25, martxoak 8 eta hauteskundeetan. Gure botoa behar duten bakoitzean, emakumeak agertzen gara, berdintasuna agertzen da, baina gero ez da errealia, ez daramate zainetan (E13_19/11_30).

Sindikatu eta eragile sozialek (% 3.3) gaia jasotzen dute euren agenda politikoetan. Sindikalgintzatik lan handia egiten da, bereziki materialak eta diskurtsoa sortzen. Mugimendu feministak, aldiz, ez du, oraindik, bere agendan hezkuntzaren arloa txertatu eta hezkuntzan lan egiten duten mugimenduaren kideek konpromiso militantez jarduten dira.

Hezkuntza da gakoa. Mugimendu feministan, adibidez, oso ahaztuta daukagu, ez da gure agendetan sartzen eta ez da gure kontsignetako bat. Gehiago daude indarkeria, sexualitatea, burujabetza...nik dakidala! Orain etxeko langileen soldata arrakala, baina hezkuntza ez. Beti esaten dugu erroa dagoela hezkuntzan, indarkeria amaitzeko, baina gero... Egia da hezkuntzan feminista asko daudela. Hori egia da eta hortik gauza asko egin direla (E8_19/06/30).

Unibertsitatean (% 1.1) gaia lantzeko konpromisoa dago, bai irakaskuntzan, bai ikerketan ere, baina, askotan, norbanakoen interes eta konpromiso zein kontzientziatik abiatutako proposamenak dira. Gaia jorratzeko ikastaroen eskaintza zabala da eta, maiz, hezkuntza komunitatearekin batera ikertzeko eta lan egiteko espazioak eraikitzen ohi dira.

[...] nire materialean, generoarekin lotura badago. Nire ikasleak Haur Hezkuntzako irakasleak izango dira, eta generoarekin gaia lantzeko eta hitz egiteko materiala dugu, hezkidetzarekin lotura zuzena duena (E4_18/03/12).

Aztertu ahal izan du moduan, kanpoko zein barneko hezkuntza eragileen konpromisoak indarguneak eta ahuleziak ditu. Horien **harremanari** (% 6.1) dagokionez, elkarrizketatutako pertsona gehienek aburuz, gakoak indarrak batzea eta lan zein proiektu kolektibo eta diziplinartekoak sustatzea dira. Azkenik, argi dago testuinguru sozialak, proposamen pedagogikoak ez ezik, begiradak eta proiektuek dituzten baliabideak eta onarpenak ere baldintzatu egiten dituela.

Martxoaren 8ko azken bi mobilizazioetan ikusi dugu jende gehiago dagoela berdintasunaren alde; Skolae oso testuinguru sozial egokian etorri da. Ez da kasualitatea! Duela bi urte, agian, ezingo litzateke horrelako plan bat martxan jarri, ez luke onarpen sozialik izango, ez gobernuaren partetik, ez inoren partetik (E8_19/06/30).

3.4. Eztabaida eta ondorioak

Gaur egun, Sánchez-Bellok (2006) partekatzen duen bezala, eskolak sistemaren balioak erreproduzitzeko funtsezko tresna izaten jarraitzen du eta, gainera, profesional askok ez dute eskola borroka eremutzat jotzen, langile izaerak aldaketan jasan baititu. Azken urteotan, aldaketa nabarmenak egon diren arren, neoliberalismoa da, oraindik ere, hezkuntza agintarien sistema nagusia eta, horregatik, hezkuntza proiektu asko eraginkortasuna bilatzen duten produktu bihurtzen dira eta proposamen askatzaile asko lehiakortasuna eta genero binarismoaren arauak oinarri dituzten merkatuko produktuak dira (Anguita, 2011; Tomé, 2008). Politikoki zuzenak izaten ikasi dugu, eraldatzaileak eta erradikalak diren diskurtsoak baztertuz.

Hala eta guztiz ere, ikuspegi eta kontzientzia feminista kritikotik estrategiak garatzea ahalbidetzen duen egoera sozial baten aurrean gaude. Mugimendu feministak indar eta legitimitatea eskuratu du eta horrek hezkuntzaren eraldaketari mesede egin dakioke, baldin eta hezkuntza sistemak parte-hartzaileek identifikatutako erronkei erantzuten dien.

Lehenik eta behin, genero ikuspegian oinarritutako proiektuak kokatuak izan behar dira eta, horretarako, ezinbestekoa da hezkuntza komunitateko barneko zein kanpoko eragile guztien prestakuntza bermatzea. Horren baitan, gainera, ezin da etorkizuneko irakasle belaunaldien prestakuntza albo batera utzi eta unibertsitateak hausnarketarako espazioak sortu behar ditu (Sánchez-Bello, 2006), ikasleek arloarekiko ten erantzukizuna lehenbailehen heldu diezaioten.

Beste aldetik, atzeraezina da sistematizazioa lana; izan ere, egun, eskola askotan, genero ikuspegia kontzientzia eta aktibismo feminista duten irakasleen esku dago soilik eta ez dira, ordea, prozesu kolektiboak edota eskolako konpromisoa (Bejarano et al., 2019; Miralles-Cardona et al., 2020). Erresistentziak daude konpromisoari dagokionez, eta kontzientziarik eza agerikoa da. Horrez gain, familiekin lan egiteak zailtasun handiak ditu, nahiz eta ezinbesteko lana izan (Miyares, 2006). Zerbitzuek eta administrazioak, bere aldetik, ez dute asko laguntzen proiektu eta proposamen berriak gauzatzen: gobernu erakundeek ez dute ikuspegi feminista txertatzeko konpromisorik hartzen, eta ikastetxeei ez zaizkie tresnak eta denborak ematen ikasgelako eraldaketan sakontzeko (Sánchez-Bello, 2006).

Esparru sindikaletik eta aktibismo feministatik ahalegin handia egiten da genero ikuspegia eta inklusioa bezalako gaiak hezkuntzan lantzeko, baina gaur egun mugimendu feministek ez dute hezkuntza euren agendetan sartzen, kide feminista askok beraien esparru profesionalean

lan handia egiten duten arren. Unibertsitate esparruari dagokionez, errealitate bat da genero ikuspuntua lantzeko ikerketan ugari egiten direla, baina, hala ere, erronka bat izaten jarraitzen du etorkizuneko irakasleen prestakuntzako gradu eta masterretan sistematikoki genero ikuspegia txeratzea (González-Pérez, 2017; Miralles-Cardona et al., 2020).

Beraz, prestakuntza, sentsibilizazioa, agenteen arteko zubiak eraikitzeke taldean lan egitea eta erabateko proiektuak eraikitzea dira hezkuntzan genero ikuspegia lantzeko funtsezko puntuak (Anguita, 2011; González-Pérez, 2017; Miralles-Cardona et al., 2020; Miyares, 2006; Moriana, 2017). Nahiz eta egungo hezkuntza sistemak ez ahalbidetu, generoaren ikuspegiari buruz modu kritikoa hausnartzeko gogoetarako guneak izatea beharrezkoa da (Anguita, 2011; Sánchez-Bello, 2006), erronka integralek adierazten dituzten baldintzei erantzuteko (Anguita, 2011; Bejarano et al., 2019; Miralles-Cardona et al., 2020).

Gainera, genero ikuspuntua eskolan lantzen denean, garrantzitsua da zeharkako era batean egitea (Miralles-Cardona et al., 2020; Miyares, 2006) eta maila guztietan lantzea, bai erreferentziarako eduki eta irudiei dagokienez (Anguita, 2011), bai adin eta espazioei dagokienez (Miyares, 2006). Hau da, hezkuntza arloan generoaren gaia diziplinarteko eta modu integral batean landu behar da (Moriana, 2017).

Aho batez esan daiteke erantzunen oinarria proposamen feminismoa egon behar dela, baina ikuspegi interseksionala lantzea funtsezkoa da, transfeministotik, dekolonialitatetik, antiarrazimotik edo kapazitimotik beste batzuen artean (Alvarez-Uria et al., 2019; Galindo, 2013; Martínez, 2016). Pedagogia feministak ikasgelak eta kontzientziak astintzen ari dira, genero ikuspegiarako begirada berri batekin: inklusioak premiazko beste eskari batzuei erantzun behar die eta begirada zabaldu behar du, hezkuntzan ere borroka paradigma interseksional bat txertatzeko (Alvarez-Uria et al., 2019; Viveros, 2016).

Horrenbestez, parte-hartzaileen ahotsen ondorioek hezkuntza eragileen artean hausnarketa eta azterketa sustatzeko beharra adierazten dute, gogoeta guneak sortzeko baldintzak oso onak izan ez arren. Egun, genero ikuspegiaren lana kontzientzia feminista duen jendeari dagokio, eta, horregatik, ezinbestekoa da espazio komunitarioak sortzea eta pedagogia feministak gurutzatuko dituzten proiektu diziplinartekoak sortzea. Finean, ikerketa honek agerian uzten du proposamen feministen ikuspegitik hezkuntzaren benetako eraldaketa lortzeko bide luzea dela eta bide horretan aurrerapausoak emateko eskolan barnean dauden kide feministengan jarri behar dela begirada.

3.5. Erreferentziak

- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. In I. Castillo eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariaketak. Feminismoaren subjektuak* (279-308. orr.). EDO! Argitaletxea.
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T. eta Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14(1), 43-51.
- Arisó, O. eta Mérida, R. (2010). *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Egales.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T. eta Fraser, N. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bejarano, M. T., Martínez, I. eta Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Butler, J. (2018). *Genero nabasmendua: feminismoa eta identitatearen subertsioa*. Elkar.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM.
- Coffey, A. eta Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora revista internacional de ética y política*, 7, 119-137.
- Denzin, N. K. eta Lincoln Y. S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Gedisa.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza, Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Mujeres creando.
- Garrido, B. (2019). La perspectiva de género como constante en la escuela. *Fórum Aragón: Revista digital del Fórum Europa de Administradores de la Educación de Aragón*, 26, 20-24.
- González-Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España: la igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Labarca, C. (2017). *Investigación Cualitativa para Principiantes*. Publicación independiente.
- Leon, I., Martínez, J., Gamito, R. eta Vizcarra, M. (2020). Haur Hezkuntzan genero ikuspuntutik egiten den lanketa.

- Uztaro, 113, 41-61.
<https://doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>
- Lleixà, T., Soler, S. eta Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 37, 634-642.
<https://doi.org/10.47197/retos.v37i3.7.74253>
- López, S. eta Platero, L. (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas*. Bellaterra.
- Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructuras y frases. In J. Martí, M. Montañes, eta T. Rodríguez-Villasante (Koordk.), *La investigación social participativa* (79-123 orr.). El Viejo Topo.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transfor-madora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
<http://doi.org/10.14516/fde.2016.01.4.020.008>
- 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*, 6(2), 81-95.
<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C. eta Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257.
<https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.1.23899>
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. In R. Cobo (Ar). *Interculturalidad, feminismo y educación* (34-54. orr.). Catarata.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. In L. Suarez eta A. Hernández (Arg.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (117- 164. orr.). Cátedra.
- Montenegro, C. (2015). *Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa* [Doktorego tesia]. Universidad de Barcelona.
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66968>
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177.
<https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.1.15582>
- 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.
- Pérez-Serrano, M. G. (2014). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Platero, R. L. (2013). Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional. *Encrucijadas-Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, 44-52.
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. eta Macazaga, A. M. (2014). La observación como

- estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 201-220. <https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Richardson, L. eta St. Pierre E. A. (2017). La escritura. Un método de investigación. In N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (Koordk.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (128-163. orr.). Gedisa.
- Romero, S. eta Lugo, M. (2014). *Diagnóstico de las actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria*. I+G 2014. Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género. MINECO. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/41074/Pages%20from%20Investigacion_Genero_14-2-13.pdf?sequence=1
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 30(8), 95-145.
- Sánchez-Bello, A. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. In R. Cobo (Ar). *Interculturalidad, feminismo y educación* (55-76. orr.). Catarata.
- Sánchez, A. eta Iglesias, A. (2017). Entrevista a Marina Subirats. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2(1), 216-219. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2045>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solá, 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.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36.
- Taylor, S. J. eta Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*. Emakunde. www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/es_def/adjuntos/2008.01.16.amparo.tome.buenas_practicas.pdf
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Woods, P. eta Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

LAUGARREN KAPITULUA

Memoria ariketak: identitate disidenteen
eraikuntza haurtzaroko genero hausturen
oroitzapenak abiapuntu izanik



Hemen jaso:

En presa: *Generos*-era bidalita. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/generos/>

4.1. Identitate disidenteen eraikuntza

Sexu/genero aniztasunak eta horrek haurtzaroan dituen adierazpenek interes sozialaren fokua argitzen dituzte egun, politika publikoetan, diskurtso politikoetan, erakundeetan zein esku-hartze soziopedagogikoetan. Ikuspegi hori lantzeko, ordea, ezinbestekotzat jotzen da interpelatutako komunitateari ahotsa ematea, diskurtsoak zein eztabaidak testuinguruan kokatuak izatea eta horiekin harremanetan dauden posizionamendu politikoetatik lan egitea. Horregatik, lan honen helburua haurtzaroko genero ikuspegira hurbiltzea da, genero araukiko paradigma kritiko batetik eta epistemologia (trans)feministetatik.

4.1.1. Sexu/genero sistema eta sexualitatearen auzia

Mendebaldeko pentsamoldea kategoria dikotomikoetan oinarritzen da errealitatea aztertzerakoan, interpretatzerakoan eta kontatzerakoan (Alvarez-Uria, 2013). Binarismo horrek bi genero eskusibo, osagarri eta hierarkiko ezartzen ditu (Segato, 2016). Genero femeninoa emakumei eta maskulinoa gizonei esleitzen zaie, aukera hori nahitaezkoa eginez eta beste batzuk arautik kanpo kokatuz. Kontzeptu horiek generoaren agindu kultural bihurtzen dira eta inguratzen gaituen mundua egituratzen dute (Alvarez-Uria, 2013).

Horrez gain, Witting-ek (2017) zera gehitzen du: kategoria horiek artefaktu politikoak direla, gorputza irakurtzeko modu batzuei gailentzen zaizkien eraikuntzak direlako. Horrela, gorputzaren atal batzuen interpretazioa arautzearen bidez, gorputza beste modu batzuetan bizitzeko aukera lapurtu digute (Missé, 2019).

Sexualitatea natura eta kultura gurutzatzean sortzen dituen praktika eta diskurtsoen (generoa, nahia, afektibitatea eta ugalketa) multzoa da eta jendarte sistema zeharkatzen du. Hau da,

sexualitatea esparru soziokulturalagatik eta kokatuta dagoen errealitate historikoagatik baldintzatuta dago (Guash, 2000). Horrenbestez, sexua ere zapalkuntzaren efektua da, eta ez da jendarteetatik kanpo existitzen. Sexua ez da datu biologiko eta naturala (Silvestri, 2019), emozioak bezala, testuinguru jakin batzuei erantzuten dieten jendarte eraikuntza bat da, genero kategoriaren arabera (Ramírez et al., 2017).

Heterosexualitatea, beraz, orain arte eztabaidaezintzat eta naturalizat jotzen ziren bi kategorien arteko nahitaezko harremana bezala ulertzen da (Silvestri, 2019), produktu historiko eta sozial gisa, garai eta baldintza sozial jakin batzuen ondorioa izanik. Ez da unibertsala; mendebaldeko kontzeptua da, kristaua, sistema kolonizatzaile eta kapitalista baten emaitza (Guash, 2000; Silvestri, 2019).

Kontzeptu edo ondorio hori sexualitatea antolatzeko erregimena da egun eta harreman mota bakarra ezartzen du: bikote egonkorra eta monogamia (Vasallo, 2018), ezkontza, familia mota bakarra eta ugaltzailea. Beraz, heterosexualitatea, maitatzeko modu bat baino gehiago, bizimodu bat da (Guash, 2000) eta jendarte bizitzeak heterosexualitatearen eta horren arrakastan bizitzea esan nahi du (Silvestri, 2019).

Ikuspegi historiko batetik, sexualitatea moldatzen joan dela ikusi daiteke. XIX. mendera arte, kontratu sozialak eta protokolo sexualak bestelakoak ziren (Guash, 2000; Silvestri, 2019). XIX. mendean, esku-hartze mediko-psikiatrikoaren ondorioz, pertsonak euren sexualitatearen arabera bereizten eta sailkatzen hasi ziren, eta sexu praktika jakin bakoitzari jendarte identitate espezifiko bat egokitzen hasi zitzaion (Guash, 2000). Horrela, heterosexualitatea XIX. mendeko klase nagusien proiektu politiko gisa kokatzen da, herritarrak uniformatzeko eta haien kontrola errazteko dispositibo gisa. XX. mendean, zientzia berriak sortu ziren kontrol soziala artikulatzeko, mekanismo sofistikatuagoekin, sotilagoekin eta, itxuraz, libertarioagoekin. Oinarri horretatik sortu zen sexologia (Guash, 2000) eta gaur egun generoa eta sexu aldakuntza deskribatzeko erabiltzen diren terminoak (Halberstan, 2018).

Zehaztutako datu historikoek generoaren eta sexu orientazioaren arteko korrelazioa eta harremana zein izan zen iradokitzen dute; izan ere, lehen, gizon batek gizonak maite zituenean, gorputz femenino batean harrapatua zegoenaren ideia zen nagusi, eta emakume batek emakumeak maite zituenean, berriz, maskulinoan (Guash, 2000). Hau da, sexu eta genero desbideratzearen arteko aldea bereiztea zaila izan da iraganean, eta norberaren sexu

bereko pertsona bat desiratzea gorputz “okerrean” harrapatuta egotearen adierazle zen (Halberstam, 2008).

1970eko hamarkadan, mendebaldeko diskurtso medikuak transexualitatea posizio subjektibo berri bezala aitortu zuen eta horrek genero aniztasuna homosexualitateatik at kokatzea ekarri zuen. Hortaz, momentu horretatik aurrera, generoaren eta homosexualitatearen arteko lotura anakronismotzat jo zen, ideia prepolitikotzat (Halberstam, 2008). Testuinguru horretan, trans* pertsonak okerreko gorputz batean harrapatuta daudenaren ideia XX. mendearen erdialdean garatu zuen Estatu Batuetako medikuntzak, eta 1980-90eko hamarkadetan iritsi zen Espainiako estatura, transexualitatea nazioarteko gaixotasunen katalogo nagusietan sartzearekin batera (Missé, 2019).

Sexua, generoa eta sexualitatea ontologikoki anitzak direla ulertzeko beharrak, beraz, talka egiten du hamarkadan horietan garatutako ereduarekin, hau da, gorputz eta generoaren eraikuntza praktika eta harreman sexualetatik bereizi behar direla esaten duten ereduarekin (Halberstam, 2018.), eta ez, ordea, kategoriak eta identitateak eraikuntza sozio-kultural eta ekonomikoen emaitzak direnaren ideiarekin, hau da, garai eta lurralde bati erantzuten diotela esaten duen ideiarekin. Alegia, beti egon dira heteroarautik eta binarismotik ihes egiten duten sexu praktikak eta identitateak, baina horien kategorizazioa, heterosexuala/homosexuala eta cis/trans une, leku jakin batetik abiatzen dira, kontzeptu kokatuak direlako (Vasallo, 2019).

Argi dago identitatea eraikuntza pertsonal eta sozial gisa ulertzen dela, esleitutako kategoriaren arabera kulturalki transmititutako itxaropen, arau, rol, balio, sinesmen eta jarreraren eragina izanik (Colás, 2007). Beraz, ez sexu/genero identitatea, ezta horiek bizitzeko modua ere, ez dute genitalek ematen (Silvestri, 2019). Halberstamen (2008) hitzetan, "identitatea da, oraindik ere, antolaketa politikorako tresnarik onena" (184. or.) eta, Vidarteren (2007) hitzetan, “identitate politikoa baino ez dago, identitate estrategikoa. eta inor ez dadila ibili esentzialismo homosexualen bilatzen.”(54. or.).

Hori horrela, sexua/genero disidentzia terminoak ezarritako ereduarekin bat ez datozeinei eta aurreikusitakoaren arabera bizi ez direnei egiten die erreferentzia (Guash, 2000). Disidentzia sexualtzat hartzen dira erregimen heteronormatiboa eta matrize heterosexuala zalantzan jartzen dituzten adierazpen, gorputz eta identitate sexualak (Rubino, 2019). Witting (2017) da adibide nagusietako bat: filosofo horren aburuz, lesbianak ez dira emakumeak, erregimen heterosexualean parte hartzen ez dutelako. Eta Silvestrik (2019) dioenez, teoria horrek

“aukera ematen du gaur egun *cis* vs. *trans* eztabaidak eremu esentzialistatik kanpo ulertzeko eta gaiaren zein lekuen arabera birformulatzeko” (65 or.).

Disidentziak “dibertsitate” termino hedatua ordezkatzea ere bilatzen du, disidentzia hitza erlazionala delako eta, aniztasuna ez bezala, sexu arau bat dagoela adierazten duelako (Rubino, 2019). Horrela, posizionamendu eta estrategia politikoak ezartzen dira (Peluso, 2018): ez da aniztasuna, disidentzia kontrahegemonikoa da, porrotak, okerrak, desbideratzeak, istripuak, generoaren proiektu biopolitikoan interferentziak (Tron eta Flores, 2013).

Arauaren aurkako jarrera horietako estrategiarik ohikoenetako bat etiketak erabiltzean datza, hala nola, nolabaiteko ondoeza sortzen duten terminoak erabiltzea (marika, bollera) edo edozein ezaugarri pertsonali aplikatutako irainak (herrena, sudaka, lodia, nanoa). Termino horiek berregokitu egiten dira gorputz horiei ezarritako botere harremanak ikusarazteko (Platero, 2018) eta, aldi berean, modu kolektibo eta subertsiboan ahalduntzeko (Sánchez, 2019).

Hala ere, jendarte eta garai guztietan daude emakume edo gizonen berezko jarrera eta itxurarekin eta esleitu zaien generoarekin bat ez egiten ez duten pertsonak (Platero, 2014). Pertsona horiek mendebaldeko binarismoak eraikitako gorputz, desio, identitate eta genero adierazpenetan arrakalak sortzen dituzten pertsonak dira, sistema hausten dutenak (Alvarez-Uria, 2013).

4.1.2. Haurtzarora eta identitatearen eraikuntza eta garapena

Aurreko atalean deskribatutako arau sozialen hausturak txikitatik ager daitezke (Platero, 2014) eta, horregatik, berebiziko garrantzia du arreta haurtzaroan jartzea. Horretarako, garrantzitsua da etapa horiengana genero arauetako ikuspegi kritikotik batetik gerturatzea (Missé, 2019).

Sozializazioa da gure jendartean onartuak dauden pentsamendu eta ereduak ikasteko bidea (Arenas, 2006; Martínez eta Ramírez, 2017; Subirats, 2016). Prozesu horretan, haurren gorputzak eraldatu egiten dira, neska edo mutilak izateko, genero dikotomiaren barne kategorien arabera itxaropenak betetzeko. Hau da, inguruneak genitalen arabera bizitza sexuatu sortzen du haurrengan (Platero, 2014).

Hau da, haurtzaroan eraikitzen dira genero rola, jendarte identitatearen sozializazio prozesuan (Castillo eta Gamboa, 2013; Mercer et al., 2008). Esleitutako eta inposatutako sexu rola, implizituki, identitatearen daramate haurra, eta, horrekin batera, gatazkara eta indarkerira (Kuman, 2019).

Gutxi gorabehera bi urte eta erdi betetzerakoan garatzen da sexu eta genero identitatea. Bertan, haurrak bere kategoria zein den bereiz dezake, genero atribuzio nagusien kontzientzia argia baitu. Adin horretatik aurrera, sexu bakoitzerako jostailu eta jarduera egokiak zeintzuk diren ere ikasten da. Bost urterekin, haurrak zenbait baldintza psikologiko erlazionatzen ditu kategoria dikotomikoetan, hala nola oldarkortasuna edo boterea gizonengan eta adetasuna edo emozionaltasuna emakumeengan. Ostean, Lehen Hezkuntzako etapan, estereotipoak areagotzen egiten dira, nortasun ezaugarri gisa (Reizabal, 2015).

Ikaskuntza horiekin batera, sozializazio aldian, normaltasunaren mugak ere ikasten dira. Haurra zenbat hitz irain gisa erabiltzen hasten da, hala nola “marikita” edo “potola”, hau da, genero arauekin bat egiten ez dituztenen aurkako hitzezko indarkeria erabiltzen hasten da. Esaterako, dantza egin nahi duen mutil bati maritxu, marikoi edo marimutil etiketa jartzen zaio eta futbolera jolasten duen neska bati marimutil. Argi eta garbi, jokabide horiek etiketatzeak iritzi soziala eskatzen du eta baita familiaren eta irakasleen kezka ere (Sánchez, 2019).

Nerabezaroaren hasieran, hamabi urterekin, gizonak eta emakumeak igarotzen dituzten prozesuak oso desberdinak dira; izan ere, emakumeen kasuan, nerabezaroa helduarora iristearen krisia da, gizonak nagusi diren jendarte batean. Bestela esanda, nerabezaroa mutilentzat nolabaiteko botere sozialerako igoera bat adierazten duen bitartean, emakumeentzat lezio garaia da, zigor eta errepresioaren lezio garaia, non genero zuzentasuna nabarmentzen den eta arauetatik kanpo dauden neska asko birmoldatu eta feminitate-forma onargarri bihurtzen diren (Halberstam, 2008).

Bizitzak, jendarte, sexu eta genero arauak dagokienez, ez dira berdinak bizitzako une desberdinak igarotzen diren heinean. Haurtzaroan, subjektua “proiektu” gisa eraikitzen da, gizon bihurtzeko trantsizio gisa, familia sortzaile gisa, ugalkortasun sortzaile gisa, eta, neskatoaren kasuan, ugalketa termino heterosexualetako emakume proiektu gisa (Tron eta Flores, 2013).

Horregatik, nahiz eta konfigurazio sozialerako gizonen feminitatea maskulinitate femeninoa baino mehatxu handiagoa dela pentsatu, zaila da ideia horri eustea. Halberstamen (2008) arabera, generoaren egokitzapena neska guztiengan eragiten duen presioa da, ez bakarrik marimutilengan. Zenbait berezitasun onargarriak dira nerabezaro aurreko etapetan, baina, nerabezarora iristean, generoa kategorietara egokitzeko mekanismoak aktibatzen dira.

Bestalde, ezin da ahaztu generoa harreman kategoriatan bat dela, gainerako ezaugarri soziokulturalekin elkarreragiten baitu, hala nola jatorri kulturalarekin, maila sozioekonomikoarekin, erlijioarekin, sexu joerarekin, adinarekin edo (des)gaitasunarekin. (Serra et al., 2016). Klase soziala, etnia, sexua, generoa, identitateak, afektuak edo gorputz ez-arautzaileak, kategoriatan hegemonikoen arabera, pertsonengan nahasten dira, intersektionalitateen planoan kokatzen diren identitate ugari eratuz (Platero, 2014).

Azken finean, “genero araudia ez da deskribatzaile soila, aginduzkoa da, genero identitatearen koherentzia eta egonkortasuna eskatzen ditu, femeninoa eta maskulinoa kontrajarrita sortzen ditu eta desioaren heterosexualitatea inposatzen du” (López eta Platero, 2017, 31. or.). Hau da, ez gaude presio sozialen eraginpean bakarrik, haiek eraikitzen gaituzte (Missé, 2019). Silvestrik (2019) adierazten duen bezala, gizakia haurtzarotik sortzen da. Etapa horretan, gorputzen artean eragiteko modua eraikitzen da, eta hori zenbait mekanismoren bidez gertatzen da (opariak, kirola, jostailuak...). Mekanismo horiek “pertsonen eta taldeen arteko antzekotasunak eta desberdintasunak interpretatzeko eta dagozkien portaera egokituz edo desegokituz jotzeko balio dute” (Diaz-Aguado, 2006, 40. or.).

Hortaz, beste genero edota genero bien ezaugarriekin identifikatzen den haurtzaroaren presentziak zalantzan jartzen ditu haurtzarolari eta korporalitateari buruzko doktrina kulturalak (Halberstam, 2018). Joera batzuen arabera, “haurren genero-desadostasuna” ezin da beti irakurri adingabe horiek trans* pertsonak direla dioen esparru epistemologiko baten argitan (Guerrero eta Muñoz, 2018). Ondorioz, haurtzaro trans*aren gaia medikuntzaren zientzia eta “psi” (psikologia, psikiatria eta psikoanalisi) esparruetatik kanpo eztabaidatzeko beharra sortzen da, esparru horiek bertan behera uzteak giza eskubideetan eta identitatearen garapen askerako eskubidean oinarritutako diskurtso batera garamatzalako (Alcántara, 2016; Guerrero eta Muñoz, 2018).

Horri erantzuteko asmoz, generoaren aniztasuna ikuspuntu transfeminista batetik eta sormenean oinarrituta lan egitearen alde egiten duten joerak daude; generoa zurruntasun dikotomikotik kanpo pentsatzeko proposamenak luzatzen dituztelarik (Butler, 2006). Hau

da, guztiz beharrezkoa da “haurtzaroa espazio politiko gisa pentsatzea, gorputzak genero (des)programazioen objektu bilakatzeko eta eskubideen subjektu izateko” (Tron eta Flores, 2013, 190. or.). Eta horren aurrean, hezkuntza espazioek aniztasuna eta berdintasuna sustatzeko aukera ezin hobe eskaintzen dute (Gallardo-López et al., 2020).

4.1.3. Ikerketaren erronka eta xedea

Beraz, garrantzitsua da haurtzaroan genero ikuspegia lantzea, eta lan honen helburuak horri erantzuten dio, haurtzaroko genero ikuspegira hurbiltze bat bilatzen baitu, genero arau/kategorietara paradigma kritiko batetik gerturatuz eta epistemologia transfeministetatik eredutzat izanik.

Hauek dira, beraz, ikerketa honen helburuak zehatzak:

- (1) elkarrizketatutako pertsonen ikuspegitik, identitatearen eraikuntzan eta genero garapenean eragina duten paradigma zentralak ezagutzea, osatzen duten alderdi eta sistemak deskribatuz.
- (2) haurtzaroko oroitzapenetatik abiatuta, bizi esperientziak eta faseak ezagutzea, intentsitate handieneko uneak eta espazio sortzaile/performatiboetan sakontzeko.
- (3) haurtzaroan genero ikuspegia lantzeko epistemologia (trans)feministetatik hezkuntza eremura eramanean daitezkeen gakoak identifikatzea.

4.2. Metodoa

4.2.1. Diseinua

Kasu-azterketa honen bidez, Euskal Herriko sexu/genero disidentziaren kolektiboaren memoriari darduen oroitzapenak aztertu nahi izan dira. Kasuaren azterketak aukera ematen du kasu edo arazo berezi baten testuingurua, esperientzia eta konplexutasuna xehetasunez aztertzeko eta deskribatzeko (Pérez-Serrano, 2014; Simons, 2011), eta inplikaturako eta askatasunez adierazitako ahotsen esanahiak azaltzen ditu (Barbour, 2013; Flick, 2014).

Bildutako informazioa kualitatiboa da, errealitatera modu globalean hurbiltzeko eta aldaketa dinamikak ulertzeko aukera ematen duelako, egungo egoera deskribatzen eta dokumentatzen den bitartean (Woods eta Smith, 2018). Horrela, diseinu malgua duen ikuspegi holistikoa bilatzen da (Pérez-Serrano, 2014).

4.2.2. Testuingurua eta parte-hartzaileak

Lau talde eztabaida egin dira. Horietan, esperientzia kolektiboak jaso dira, non genero binarismoaren arau sozialak hautsi dituzten edo horietara egokitu ez diren haurtzaroko bizipenen ahotsak gurutzatu diren. Hau da, “oroimenaren eta berreraikuntzaren artean kokatzen diren kontakizun konposatuak izan dira, esperientzia eta legatuaren bidegurutzean” (Tron eta Flores, 2013, 191. or.).

Guztira hogeita bat lagunek hartu dute parte, sei lehen taldean eta bost gainerako hiruretan. Parte-hartzaile guztiak Euskal Herrian bizi dira egun eta euren burua sexu/genero disidentzia gisa definitzen duten kolektibokoak dira. Haien adina 19 eta 35 urte bitartekoa da. Gehienak Euskal Herriko mugimendu transfeministetan parte hartzen duten talde politikoetako kideak dira. Lehenengo bi talde eztabaidak parte hartu duten pertsonak bollera identitatearekin identifikatzen dira, eta hurrengo bietan parte hartu zutenak, berriz, marika identitatearekin. Kategoría horiek erabili dira, eta ez politikoki zuzenagoak direnak, horiek birjabetzeko estrategia gisa erabiltzea oso garrantzitsua delako.

4.2.3. Informazioa jasotzeko estrategia eta tresna

Arestian aipatu bezala, talde eztabaidak erabili dira informazioa biltzeko estrategia gisa (Kvale, 2011; Barbour, 2013). Talde eztabaidak estilo ez zuzena duten talde elkarrizketak dira, gai bati buruzko ikuspuntu desberdinak gurutzatzeko antolatzen dira eta xedea adostasuna edo konponbidea bilatzetik kanpo interakzio sinbolikoaren bidez esanahia ezagutzeari datza, (Barbour, 2013) metodo dialogikoaren bidez (Freire, 2012), esplorazio azterketak interakzio kolektibotik egiten dira (Barbour, 2013).

Horretarako, gidoi erdi egituratu bat jarraitu da, izaera irekia duten galderekin, mahai ingurua osatzen duten pertsonen jarioa eta adierazpen askatasuna ahalbidetuz (Flick, 2014; Pérez-Serrano, 2014). Hiru ardatzen baitan antolatu dira gidoiak, hemen hurrenez hurren gaiak eta galdera eragileak:

(1) bizi-istorioei eta parte-hartzaileen nortasun disidenteari (bollera eta marika) lotuta daude, munduan egoteko duten modua jasotzeko, “Nor zara, nongoan, eta ze adin duzu? Zeintzuk dira zure identitatean garrantzitsutzat jotzen dituzun ezaguarriak?” “Zer da zuretzako bollera/marika identitatea?” eta “Noiz/nola garatu duzu?”.

(2) haurtzaroko oroitzapenei (familia, eskola, lagunak), “Zer oroitzapen dituzu zure haurtzarokoak?, familiarekin?, eskolakoan? eta lagunekin?”

(3) aniztasunean sakontzen duten pedagogia transgresoreak sortzeko konpromiso eta estrategiak, “Zer aholku emango nituzke haurrak askatasun/aniztasun baten hezteko?” eta “zein uste duzu dela zure esperientziaz emari pedagogiko indartsuena?”

Halaber, landa-oharrak ere erabili dira talde eztabaidak garatu bitartean informazio gehigarria jasotzeko, gerora, kategorizazioaren ideia nagusiak egituratzeko erabili direnak (Labarca, 2017).

4.2.4. Prozedura

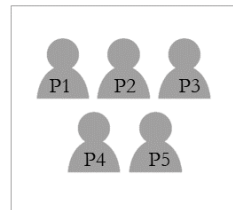
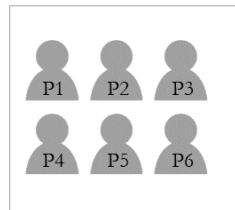
Parte-hartzaileak nahita hautatu dira (Rekalde et al., 2014), zenbait bizipen, prestakuntza politiko edota militantzia dituzten pertsonak bilatu baitira. Horretarako, kidesunaz gain, elur-bolaren teknika ere erabili da (Taylor eta Bogdan, 1992), eta kontaktu zentralek beste batzuk erraztu dituzte.

Informazioa bi fase desberdinetan jaso da (ikusi 4.1. irudia) Lehen bi talde elkarrizketak bollera identitateak duten kideekin egin dira, lehenengoan (T1) 6 eta bigarrengoan (T2) 5 parte-hartzaile egon direlarik. Lortutako informazioaren aberastasuna dela eta, horiek amaitu ostean, marika terminoarekin identifikatzen den jendearekin ariketa bera egiteko beharra ikusi da eta beste bi talde eztabaida egin diren, bakoitzean (T3 eta T4) 5 pertsonak parte hartu dutelarik. Horretarako, aurreko bi talde eztabaiden prozedura bera jarraitu da.

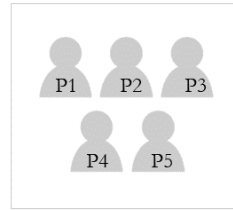
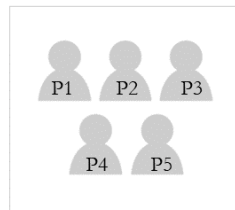
4.1. irudia

Parte-hartzaileen sailkapena eztabaida talde eta faseka

1. Fasea



2. Fasea



Iturria: Norberak egina

Honako hau izan da jarraitu den prozedura, lehenik eta behin, parte-hartzaileekin harremanetan jarri gara zuzenean, posta elektronikoz bidez (kidetasuna dela medio). Lehen harreman horretan, ikerketaren helburuei, baldintzei, metodologiari eta kode etikoei buruzko informazioa eman zaie. Topaketetarako data, ordua eta lekua Doodle aplikazioaren bidez adostu dira, online eran. Talde eztabaida bakoitzaren hasieran, alderdi etikoak eta konfidentzialtasun itunak gogoratu dira: anonimitasuna eta “*espazio horretan hitz egiten zena espazio horretan geratzen zeneren*” baldintzak gogoraraziz.

3.4.5. Datuen analisia

Talde eztabaidak grabatu, transkribatu, kodifikatu eta *NVivo 12* analisi-softwarearekin prozesatu dira eta, aldi berean, edukiaren analisi semantikoa egitea ahalbidetzen duen kategoria-sistema eraiki da analisi-tresna gisa (Flick, 2014; Rapley, 2014).

Talde eztabaidetan jasotako dokumentu guztiak kodetu dira: parte-hartzaile bakoitzari bere baliabide propioa esleitu zaio, T letrarekin partaidetza-taldea kodetu da, zenbaki erromatarraren bidez ordena kronologikoari adierazi da eta, azkenik, elkarrizketaren data ere zehaztu da. Bestalde, ahotsak P letrarekin erregistratu dira eta banaka adierazi, aurkezpen-txandan hitza hartu zuten ordena errespetatuta.

Kategoria-sistema (4.1. taula) dimentsio, kategoriatan eta azpikategorietan antolatu da (Coffey eta Atkinson, 2003), eta horiek modu induktibo eta deduktiboan definitu dira. Deduktiboa, aurretiazko berrikuspen bibliografikotik abiatu direlako, eta induktiboa, parte hartu duten hogeita bat aholkulari sortzen diren ideiak jaso direlako. Dimentsioak eta kategoriak definitzerakoan honako hau egin da:

- **Ikuspegiaren harremanetan:** Dimentsio honek lehen helburuari erantzuten dio zuzenean eta bigarrenari zein hirugarrenari zeharka. Identitatearen eraikuntzan eragin nabaria duten paradigmak ezagutzera bilatzen du eta, horretarako generoarekin lotutako bi azpikategoria aztertu dira.
 - o Genero kolonialitatea: binarimoaren indarra, heterosexualitatearen boterea eta paradigma horretatik ihes egiteko beharra, disidentzia, beraz.
 - o Paradigma intersektionala eta horren baitan alderi eraikitzaileak eta testuinguruak.
- **Sozializazio prozesuak:** Dimentsio honek bigarren eta hirugarren helburuei erantzuten die, lehena ere jorratzen duen arren. Azterketa honek sozializazio prozesuak aztertzea du helburu eta, horretako, analisiak hiru hizpide izan ditu.
 - o inguruneak eta agenteek garrantzi nabarmena dute: familia eta etxea, eskola eta irakasleak, berdin arteko harremanak eta erreferente positiboak. Osteen,
 - o bizipenetan esperimentatuko faseak, faseak hiru mailatan banatu direlarik: nahastea, kontzientziazioa eta ahalduntzea.
 - o emari pedagogikoa: Hezkuntza diskurtsoak, estrategiak eta erreferente bilakatzeko prozesuak, *el devenir*.

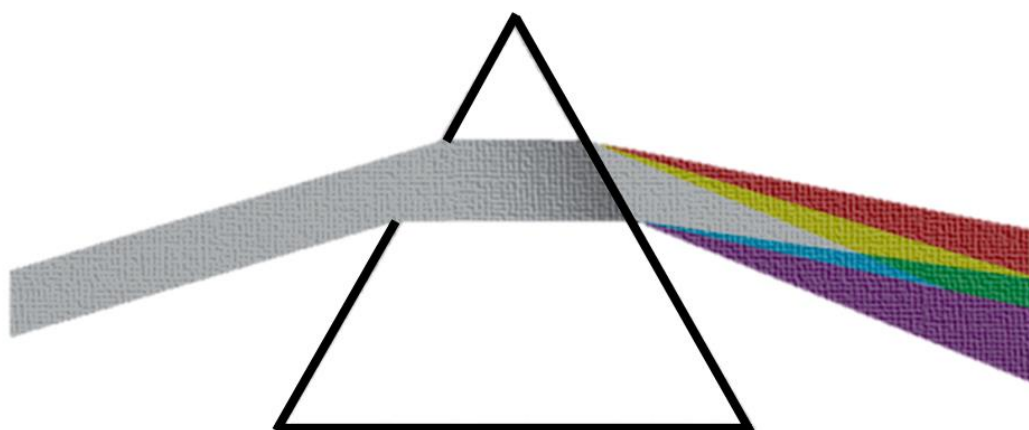
3.4.6. Egiazkotasuna

Ikuspegi erreala bilatu nahian eta esanahiaren ulermen hobea lortze aldera, kristalizazio prozesu bat egin da edo, bestela esanda, ahotsak gurutzatu eta kontrastatzeko prozesu bat garatu da (Denzin eta Lincoln, 2017). “Leku berdinetatik igarotako esperientziak dira, baina begi profesional, genero, sentsibiltate eta biografia ezberdinen bidez errefraktatzen ditugu” (Richardson eta St. Pierre, 2017, 135. or.). Horri esker, kristalezko argiak lez, aztertu

beharreko kasuaren ikuspegi eta ikuspuntu desberdinetatik ezagutza islatu eta sortzeko aukera eman digu (Haraway, 1988 in Guerrero eta Muñoz, 2018; Moral, 2016). (Ikusi 4.2. irudia).

4.2. irudia

Kristalizazio prozesuaren adierazpen grafikoa



Iturria: *Norberak egina*

4.3. Emaitzak

Kategoria-sistema definitu duten dimentsioek (1. taula) azterketaren helburuei erantzuten diete, eta bi ikuspegi nagusitatik aztertzen dute identitatea (genero kolonialitatea eta paradigma intersekzionala) (397 erreferentzia) eta sozializazio prozesua (629 erreferentzia). Kategoria-sisteman dimentsio kategoria eta azpikategoria bakoitzaren erreferentzia kopurua zehazten da, taldeka eta partaideen arabera, baita ahotsak eta horiei dagokien ehunekoa ere.

4.1. taula

Identitatearen eraikuntzari buruzko kategoria sistema

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpikategoria	Errekurtso edo elkar.	Ahotsak	Erreferentzia	%	
Identitatearen eraikuntza	Harremanetan	Genero-kolonialitatea		4	21	397	38.7	
			Binarismo	4	21	95	9.2	
			Heterosexualitatea	4	21	102	10	
			Arautik ihes egitea	4	18	68	6.6	
					4	21	132	12.9
		Paradigma interseksionala	Alderdi eratzailleak	4	15	55	5.4	
			Testuingurua	4	21	76	7.5	
					4	21	629	61.3
		Especializazio prozesuak	Sozializazio inguru eta agenteak		4	21	187	16.2
				Familia eta etxea	4	18	40	3.9
	Eskola eta irakasleak			4	17	31	3	
	Berdin artekoak			4	21	72	7	
					4	21	44	4.3
	Experimentaturiko faseak			4	21	257	25	
			Nahastea	4	21	81	7.9	
			Kontzientziazioa	4	21	69	6.7	
			Ahalduntzea	4	21	107	10.4	
					4	21	185	18.1
	Emari pedagogikoa		4	21	43	4.3		
		Hezkuntza-diskurtsoak	4	17	43	4.3		
Hezkuntza-estrategiak		4	17	71	6.9			
Erreferente bilakatzea		4	19	71	6.9			
Total:			4	21	1026	100		

Iturria: *Norberak egina*

4.3.1. Identitatea ikuspuntu ezberdinekin harremanetan

Genero kolonialitatea oso presente dago haurtzaroko bizipenetan, parte-hartzaile guztiek hitz egin baitute horri buruz. Hiru zutabe nagusi aztertu dira: binarismoa, heterosexualitatea eta arautik ihes egitea.

Talde eztabaiden % 9.2k eta ahots guztiek adierazten dute binarismoarekiko harremana. Genero arauak oso presente egon ziren euren haurtzaroan eta asko baldintzatu zien alderi bat izan zen, barnetik kanporako zein kanpotik barnera, etxe barruan zein kanpoan. Askok adierazten dute txikitatik ez direla ezarritako sisteman sartu eta kanpo egotearen sentazioa oso ohikoa dela, euren sexu desiraz jabetu aurretik baita. Kasu guztietan, marimatxoa, marikita edo marikoia bezalako irainak oso presente egon dira.

Uste dut zazpi urterekin entzun nuela lehen aldiz marikoia edo gaya, baina nik ez nuen ulertu, ez nuen sexu desirarekin lotu. Ez duzu futbolean jokatzeko, orduan marikoia zara. Batez ere jolasarekin eta aisialdiarekin lotutakoa sailkatzeko modu bat bezala gogoratzen dut (III-P3_20/09/16).

Heterosexualitatea ere ardatz garrantzitsua da. Talde eztabaida guztien % 10k hitz egin du hari buruz, eta parte-hartzaile guztiek aipatu dute. Ahots askok errepikatu dute txikitan haiengandik espero zena egiten ari ez zirenen sentipena zutela, eta, alde batetik, konpentsazio espazioak (notak, kirolak) eta, bestalde, euren identitatea garatzeko berebiziko garrantzia izan duten espazioak bilatzen zituztela. Autoengainua eta identitatearen, desiraren edo gorpuztasunaren arbuioa ere oso presente daude haurtzaroko oroitzapenetan.

Txikitan esango dizute? Zein da munduarentzat lesbiana izatearen kontzeptua? Orientazio sexuala bakarrik? Orduan, sei urterekin, zer? Sexualitatea orientaziotik haratago doa. Hori badakigu orain, baina sei urterekin ez. Nola lantzen da hori? Duela hilabete batzuk *Tomboy* filma ikusi nuen eta asko mugitu ninduen, hor ikusten nintzelako, filmeko mutikoa bezala, edo mutiko bezala sozializatzen dena bezala, eta munduari ez erakustea zer zaren. Ez dakit, beldur hori edo barne lesbofobia hori, orain lesbofobiatzat identifikatzen dudana (II-P1_19/08/01).

Era berean, ahotsek arautik ihes egitearen inguruan hitz egin dute (% 6.6). Jasotako ideiek egiaztatzen dute bollera eta marika identitateak sexu/genero bitarraren sistematik ihes egiteko eta sistema bera kolokan jartzeko identitateak direla, eta disidentzia hori parametro politiko, kritikoa eta feministetan kokatzen dela. Gizonekin zein emakumeekin harremanetan jartzeko

modua aipatzen dute, kode eta analisi propioak azalduz. Beraz, identitatea ahalduz kolektibotzat ulertu daiteke eta ezarritako arau zurruntatik askatzeko tresna gisa.

[...] ni ez naiz bollera, gu gara bollerak, ez hemen gaudenak, hori ere bai, baizik eta pixka bat gehiago globalizatuz. Nire buruan nire barne eztabaidak ditut: bollera izateak emakumea izatea esan nahi du? [...] Emakume roletik atera gara, ez dugulako betetzen, ez dugulako nahi eta arrazoi gehiagorengatik, eta hortik dator bollera eraikitzea [...] Uste dut hemen bat bera ere ez dela inoiz emakume rolean sartu (TII-P2_19/09/19).

Ez naiz gizon gisa identifikatzen eta trans* identitatearekin nire zalantzak ditut. Nik marika gisa definitzen dut neure burua, identitate politiko gisa, gaur egun, behintzat, ez nau definitzen zer naizen. Nire aurka edo irain gisa erabili den zerbaite hartu eta besteek beren egunerokotasuna nola bizi duten eta nondik bizi duten zalantza jartzeko tresna bilakatzen da (TIV-P5_20/10/16).

Ezinbestekoa da identitatea **paradigma interseksionalaren** baitan kokatzea, eta hori elkarrizketek % 12.9ean islatu dute, sexu/genero sistemaren alderdiak eta horiek kokatzen diren testuingurua aipatuz. Eratzeko alderdietan (% 5.4), bolleraren ahotsak (9) mariken ahotsak (6) baino gehiago daude. Hau da, emakume gisa sozializatutakoek gehiago hitz egin dute gorputzaz eta edertasun kanonez, desiratuta ez sentitzearen beldurraz. Hauek izan dira gehien aipatu diren gaiak: klasea, genero adierazpena, gorpuztasuna eta nazioa. Aldiz, maiztasun txikiagoak, baina oso izaera handiarekin, beste hauek: (des)gaitasuna, migrazioa eta gizentasuna. Pribilegioen eta zapalkuntzen gaiak ere aipatu dira, eta ezarritako feminitate eta maskulinitate ereduak eta jasaten dituzten indarkeriei buruzko hitzak ere agertu dira. *Passing*²²-aren inguruan eta horrek sortzen dituen harremanen inguruan ere hitz egin da.

Hamaika urte nituenetik, oso gogor markatu nauen gaixotasun kroniko bat daukat (TI-P4_19/08/01).

Duela 9 urte migratu nuen, eta egun gehien definitzen nauen gauzetako bat dela uste dut. [...] Niretzako bollera izatea ez da lehen lehentasuna [...], ni migranteago sentitzen nintzen eta, hemen nagoela, horrek gehiago kezkatzen nau (TII-P5_19/09/11).

Hurtzaroa eta nerabearoa ez dira errazak izan zentzu horretan, marimutilla eta lodia naizela elkartu baitzen. Beraz... (TII-P2_19/09/11).

²² Horrela izendatzen pertsona batek berea ez den identitate-talde edo -kategoria bateko kidegiz hartua izateko duen gaitasuna edo aukera.

Parte-hartzaile guztiek garrantzi handia ematen diote testuinguruari (% 7.5). Aipatutako testuinguruaren artean honako hauek izan dira adierazgarrienak: jaioterria eta hazi diren herria/hiria/auzoa, eskolaren ezaugarriak, norberaren familiaren egoera eta herri zein hiriko ingurunearen berariazko kontuak. Ahots askok kontatzen dute irudi maskulinoek eragindako indarkeriak bizi izan dituztela etxean eta, hortaz, harreman hierarkikoak bizi izanak eragin nabaria du identitatearen eraikuntzan.

Haurtzaroko lehen etapan oso zoriontsu bizi izan nintzen, baina, ondoren, aita lanetik bota zuten, drogetara salto egin zuen, eta etxean genero indarkeria jasaten hasi ginen. Haurtzarotik, ondorenetik eta gaur arte, nire marika nortasuna bertatik eraikitzen dudala uste dut (TIII-P3_20/09/16).

4.3.2. Sozializazio prozesuak

Sozializazio prozesuek egindako eztabaida taldeen % 61.3 hartzen dute, eta honako hauek bereizten dira: sozializazio eragileak, identitatearen eraikuntzaren eta etorkizunerako ondare pedagogikoa.

Aztertutako **sozializazio eragileen** (% 16.2) artean, lehengoa familia/etxea da., taldeen % 3,9rekin eta 18 parte-hartzailerekin. Kasu batzuetan, nabaria da guraso bietako batekin harremana hobea izan dela, baina, hala ere, gehienek adierazten dute ez dagoela alde nabarmenik amaren eta aitaren arteko harremanari dagokionez. Askok ama laguntza handiagoa zela sentitu izan dute, baina, nesken kasuan, amaren eragina ere nabarmena izan da feminitate eta edertasun kanonak betetzeari dagokionez. Beste kasu batzuetan, familiar erreferentziatzeko espazioak izan dira, ulemena eskaini baitute, baina, hala ere, gertatzen zena esplizitatzeko beharra eta xehetasunen falta ere nabarmentzen dute ahotsek.

Nik beti aukeratu izan ditut nire arropak. Ez zizkidaten belarritakoak jarri, nik aukeratu nuen 6 urterekin. Autoekin jolastu nahi duzu? Autoekin jolastu! Amak asko lagundu dit horrekin, baina aitak ez. Aitak eta bere familiak beti esan izan dute: “Super fina izan behar duzu, super delikatua, soinekoarekin jantzi behar duzu beti” [...] Nire amak arazoak izan ditu aitaren familiarekin nigatik, bollera naizelako, marimutila, soinekorik jantzi ez dudalako, panpinak gustatzen ez zaizkidalako. Amak asko lagundu dit (TI-P2_01/08/19).

Eskolari eta irakasleei dagokienez (% 3.17), parte-hartzaile gehienek indarkeria handiko espazioa bezala gogoratzen dute, eta askotan indarkeria hori oharkabean pasatzen zen helduei begiradatik. Askoren kasuan, irakasleekin esperientziak ez dira oso aberasgarriak izan,

orokorrean desberdinak izatearen ideia jaso baitute euren partetik. Hala ere, badaude ere proposamen metodologiko irekiagoei buruzko oroitzapenak eta batzuek zenbait egoera zehatzetan lagundu zituzten irakasleak gogoan dituzte.

Ni ez nintzen kontziente, baina 'crack' egin zidan, 7 edo 8 urterekin, irakasle batek, bere borondate onarekin, niregana etorri zenean eta esan zidanean “baina zein ondo jokatzen duzu futboleant mutil guztiak zuk bakarrik, zein ausarta!” Hor konturatu nintzen zer suposatzen zuen edo zer izan zitekeen. Oroimenean daukat. Hortik aurrera askoz gehiago kostatu zitzaidan, gehiago jabetzen bainintzen zein zen edo ez zen niretzako leku bat (II-P1_19/08/01).

Irakasle batek esan zion nire amari ez zela jabetzen, baina ni ez nintzela mutil normala, eta nire amak...Barkatu? Ikusi nuen nola aldatzen zitzaion amari begirada (IIV-P5_20/10/16).

Pertsona guztiak, parte-hartzaile batek izan ezik (20), berdinen arteko harremani buruz hitz egin dute, hots, % 7an. Batik bat eskola testuinguruan eta, zehazki, jolas librean eta jolas orduan ematen ziren harremanak nabarmendu dizute ahotsek. Neska gehienek kirolaren bitartez izan zituzten harremanak mutilekin, eta, oro har, nerabezarora arte ez zituzten esperientzia txarrak izan beste neskekin. Mutilen kasuan, berriz, gehiengoaren haurtzaroko lagun sarea neskez osatuta zegoen eta mutilengandik jasotako indarkeria handia gogoratzen dute.

Agerikoa da, gizonen kasuan, *lumafobia*²³ oso txikitatik barneratzen dela, eta ondokoa jipoitzen duten bitartean norbera babestea oso ohikoa dela. Emakumeen kasuan, berriz, ez da hain agerikoa, baina lesbianismoaren aurkako gaitzespena ere sortzen da, batez ere nerabezaroan.

5/6 urtera arte ikastetxe pribatuetan egon nintzen, oso deseroso neskekin. Ikaragarria zen, inozoak zirela sentitzen nuelako. Egun osoan egoten ziren “ninini” eta bakarrik sentitzen nintzen, haiekin egon nahi ez nuelako [...] Ikastetxe publiko edo artistiko batera igaro nintzenean, rolen arteko aldeak egon arren, adibidez, jolastokian edo gorputz hezkuntzan mutilek askoz leku gehiago hartzen zuten arren, jolasteko orduan, nire lagunak denek jokatzen zuten futboleant, talde mistoak egiten genituen. Hau da, desberdintasunak ez zeuden hain markatuta (III-P5_19/09/11).

Batzuetan kartzelari bihurtu nintzen [...] Nire gelan bazegoen mutil bat luma zuena eta, gainera, oso ahaldunduta zegoena [...] Eta ni, disimulatzen ari nintzela, niri ez erortzeko. Eta “disimulatu ezazu pixka bat zuk ere” esatea pentsatzen nuen, eta, bere defentsan atera ordez,

²³ Luma bezala definitzen da norbaitek kontrako sexuarenak jotzen diren ezaugarriak erakusten dituenean, hala nola; keinuak, adierazpenak edo jarrerak.

[...] nire pentsamendua “joder tio, ez izan hainbeste luma” zen. Plumofobiatik eraikitzen gara (TIII-P4_20/09/16).

Erreferentzia positiboak (% 4.3) erreparatzen badiegu, egoera zehatzei buruzko oroitzapen asko agertzen dira: familia, belaunaldi nagusiagoak, abestiak, telesailak edo filmak. Mariken kasuan, oso ondo bereizten dira erreferentzia instituzionalagoak ziren guneak eta erreferentzia politikoagoak ziren guneak.

Nire izeba bollera da eta bikotekidea du. Txikitatik hori ikusteak [...] klik bat egin zidan, eta tresna bat izan zen hausnartzen hasteko nik agian ez nituela betetzen emakumezkoen jarraibideak, edo ez nuela nahi. Une horretan, zortzi urterekin, laguntzen du (II-P2_19/08/01).

Esperimentatutako faseetan (% 25), parte-hartzaile guztiak igaro dira aztertu diren hiru momentuetatik: nahasketa, kontzientziazio eta emantzipazio uneak. Nahasmen garaietako sentimenduak (% 7.9) honako hauek dira nagusiki: bakardadea eta erreferente faltagatik inorekin ez identifikatzea, arraro sentitzean edo taldetik kanpo egotea. Parte-hartzaile askok mahai gainean jartzen dute oraindik antzeko sentipenak dituztela.

Hurtzarotan nahasmen handiko uneak kokatzen ditut, gaur egun agian trans* gisa ikusiko genituzkeenak. Zergatik jaio naiz neska? Beti zalantza horrekin. Nork agindu du ni neska izatea, mutil bezala gusturago banago? Mutilekin jolasten naiz eta beti nago zuhaitzetara igota. Gogoan dut klik hori (II-P5_19/08/01).

Umetan konturatzen zarenean iristen zaizkizun mezu guztiek ez dutela kuadratzen. Etengabeko mezuak jasotzen dituzu, bonbardaketa bat jasotzen duzu. Zer gertatzen den ez jakitearen sentsazioa. Ez duzu erreferenterik, ez dakizu zer den, baina ez du kuadratzen. [...] Nire buruarekin etengabeko gatazka (TIII-P4_20/09/16).

Kontzientziazio fasean (% 6.7), parte-hartzaile askok lotsatik, ukaziotik eta ezkutatzetik kontatzen dute beren desiraz edo identitateaz jabetzeko unea, nahiz eta kasu guztietan horrela ez izan.. Nerabezaroan, prozesu horrek berebiziko garrantzia du. Mutilen kasuan, oroitzapenak identifikatuta sentitzen ziren beste haur batzuegandik urruntzearekin lotuta daude.

Haurra nintzenean, gatazka handia sentitu nuen, batez ere, konturatu nintzenean mutilak gustatzen zitzaizkidala edo haienganako desio bat sortzen ari nintzela. Hor nengoen ni, hamaika edo hamabi urte nituela [...] konturatu nintzen gaya bazara etengabeko indarkeria jasotzen duzula [...]. Irainek araua markatzen dute. [...] Estrategia bat garatu nuen:

oharkabeen pasatzea, zu lasai pasatzen zara, ez daitezela enteratu, nire zain listua botatzen duen otso bat egongo balitz bezala (TIII-P2_20/09/16).

Ahalduntze fasea (% 10.4) da gehien azpimarratzen dena, eta zenbait sinergia ezartzen ditu aurretik aipatutako arautik ihes egitearen kategoriarekin. Ahalmen performatibo handiko espazioak izan dira orokorrean haurtzaroan askatasun eta ahalduntze egoerak eskaini dituzten gunek: kirolak neska askoren kasuan, eta antzerkia, dantza, musika eta jolas sinbolikoa mutikoen kasuan. Era berean, gaur egun gehienek kolektiboari buruz hitz egiten dute, erakunde edo sare politikoetako kide izateari buruz, feminismoak garrantzi handia izan baitu elkarrizketatu pertsonen bizitzan. Sare sozialak eta Internet ere oso gune garrantzitsuak dira ahalduntze fasean.

Hitzarmen bat zegoen antzerkian jolasten genuen haurren artean. Bertan gertatzen zena, hor geratzen zen. Gogoan dut eskolako antzerki batean neska papera egin nuen lehen aldia, eta txalo egin zidaten horregatik. Une hartan ez nintzen ezerekin identifikatzen (TIV-P5_16/10/20).

Ondare edo emari pedagogikoari (% 18.1) dagokionez, parte-hartzaileek hezkuntza eremua nabarmentzen dute, eta beharrezkotzat jotzen dute sozializazio prozesuetan laguntzea, hezkuntza diskurtsoen, hezkuntza estrategien eta erreferente izateko gako bidez. Talde eztabaida batzuetan gaia gehiago sakondu da parte-hartzaile gehienak hezkuntza langileak direlako baina, oro har, talde guztietan aipatu den arloa da.

Hezkuntza diskurtsoak (% 4.3) direla eta, nagusiki, sexualitateari buruzko beste diskurtso bat sortzekoa eta ikasle guztiengan arreta jartzeko beharra nabarmentzen dute ahotsek. Hau da, normala eta anitza kontzeptuen arteko dikotomia desegituratzeko ideia azpimarratzen da.

Sexualitateaz hitz egiten dugunean, beti da super koitala. Sexu harreman afektiboez hitz egiterakoan, beti da bikotekidea, bikotekidea eta bikotekidea. Dena oso zurruna da. Homosexualitateaz hitz egiten bada ere, parametro oso zurrunen barruan dago beti. Sexualitateaz hitz egiten dugunean, homosexualak, familia eta ezkontzen ez diren pertsonak ez daude diskurtsoan integratuta (TI-P4_19/08/01).

Genero eta sexu aniztasuna lantzeko etorriko dira. Nola landu? Hori ya badago! Kontua aitortzea da, heteroak ere anitzak baitira. Edo aniztasuna marikoiak, bollerak, herrena, ijitoa eta pobrea baino ez dira? Normaltasuna landu behar da, ez aniztasuna (TIV-P4_20/10/16).

Hezkuntza estrategia gisa adierazitako proposamenak eta gakoak (% 6.9) aurreko diskurtsoekin lotuta daude. Gaiei buruz hausnartzeko eta hitz egiteko espazioak bilatu behar dira, baina, betiere, pertsona bakoitzaren prozesuak errespetatuz. Maila sistemikoago batetik, premiazkoa da irakasleak transfeminismoan trebatzea eta egiturak sortzea, proposamen horiek bermatu, iraunarazi eta sistematizatzeko. Komunitate osoa inplikatzeko eta prozesuak kolektiboak izateko beharra ere funtsezko premisa da. Esku-hartzea edo lanketa ezin da izan genero arauen arabera nahasgarria den pertsona edo unea soilik; aitzitik, planteamenduak integrala izan behar du, eta esku-hartzeak eskolako pertsona bakoitza zalantzan jartzen hasi behar du.

Niretzat haur guztiei esperimendazio espazioak irekitzea da helburua, ez soilik bollerak izango direla identifikatzen ditugunentzat. Genero kontua hain da zurruna, eta neskaren/mutilaren banaketa hain dago markatuta. Txikitatik ikusten duzu batzuk *por donde van tirar*, baina jende askok ez daki berarekin zer gertatuko den, eta pertsona horiei ere espazioa ireki behar zaie. Errukitsua izan behar da generotik disonantzia bat dagoenean eta ez dagoenean baita. Beharrezkoa da kasu guztietan esperimendatzeko espazioak irekitzea (TI-P4_19/08/01).

Liberatuko al ditugu irakasleak hiru hilabetez feminismoan trebatzeko? Baina, jakina, egituraren barruan dagoen eskolak egitura orekatu dezake? Nire ustez, helburua egituraren talka sortzea da, eta punto! [...] Gakoa irakasleak feminista izatea da (TIII-P2_20/09/16).

Erreferente propioen beharretik sortzen da erreferente bilakatzearen konpromisoa (% 6.9). Bai diskurtsoek bai estrategiek perspektiba gehiago zabaltzeko balio behar dute, eta binomio kolonialak deseraikitzeke, baina erreferente erreala eta gorpuztuak izatea ere funtsezkoa da. Disidentzia kolektiboaren barruko bizi ereduak eredu desiragarri gisa aurkeztu behar dira, indartze positibotik eta zorientasunetik abiatuta. Ez da erraza, eskola oso gune bortitza izan baitaiteke, baita irakasleentzat ere, baina erreferente bilakatzea da emari transfeminista indartsuena.

Beste identitate edo baldintza batzuek ez naute tesitura horretan jartzen, baina marika izateak bai, erantzukizun politikoa ematen dit, eta, batzuetan, zaila da, oso zitala baita guk ere jokatzen dugun modua. Errazagoa da marika izatea parametro batzuen barruan edo, hobeto esanda, guk erabakitzen dugunean, baina uste dut erantzukizun politikoa dakarrela berekin eskolan, hezkuntzan horrela aurkezteak (TIII-P5_20/09/16).

4.4. Eztabaida eta ondorioak

Genero kolonialtasuna oso presente dago identitatearen eraikuntzari buruzko parte-hartzaileen haurtzaroko oroitzapenetan eta, ondorioz, sistema nagusia dela esan daiteke. Ahotsen arabera, jarraitu beharreko heteroaraua oso zurruna da. Hortik kanpo geratzea jarrera politiko eta gorputz jarrera estrategikoa da (Halberstam, 2008; Vidarte, 2007), eta, aldi berean, zalantzak eta hausnarketak etengabekoak dira arauarekin talkan bizi diren gorputzentzat (Sánchez, 2019).

Binarismoan oinarritutako egituran, transgresioa ez da soilik genero arauarekin, desioarekin edota orientazio afektibo-sexualarekin lotzen. Sistema konplexua da eta identitatearen paradigma interseksionala. Argi dago generoa beste eraikuntza batzuekin alderatuta eraikitzen dela eta prozesu horretan ingurune soziokulturalek zein historikoak berebiziko garrantzia dutela (Guash, 2000; Platero, 2014; Serra et al., 2016). Parte-hartzaileek identitatea eta arraza, klasea, gaixotasuna, migrazio prozesua edo gorputzaren itxura fisikoa bezalako alderdiekin elkarreraginean dagoela aipatzen dute, horiek guztiak garrantzi handiko ardatzak baitira identitatearen sorkuntzan. Gauza bera gertatzen da herri, auzo eta hiriekin, hots, testuinguruekin..

Eragile sozializatzailen artean, eskola funtsezkoa da genero identitatearen garapenean. Ereduak betetzen ez dituzten haurtzat eskola indarkeria maila handiko espazioa da, eta genero zuzentzailea. Berdinen arteko irainak, hala nola marikitak edo marikoiak, mutikoen kasuan, eta, neurri txikiagoan, marimutila eta fisikoari lotutako beste alderdi batzuk (lodia, adibidez), nesken kasuan, oso presente daude parte-hartzaileen oroitzapenetan (Tron eta Flores, 2013). Beraz, ondorioztatu daiteke gorputzaren inguruko harreman zein pertzepzioak generoaren alderdi eraikitzailean indar handiko eragina dutela; disidentziaren baitan ere, neska bezala sozializatuko haurrek zuzentasun eta indarkeria sistemikoa jasaten dutelarik.

Parte-hartzaile guztiek dituzte nahasmendu, kontzientziazio eta ahalduntze faseei lotutako bizipenak. Horiek lotuta kontuan hartu beharreko hiru ideia hautematen dira. Alde batetik, faseak ez dira linealak, eta kontzientzia edukitzeak ez dakar beti ahalduntzea. Nahiz eta parte-hartzaile guztiek deskribatutako hiru faseak bizi izan dituzten, fase batetik igarotzeak ez du esan nahi hurrengo fasera igarotzea modu zuzenean egiten denik. Batzuek modu ez jarraituan igaro dira fase batetik bestera. Gainera, prozesuan zehar kontzientzia izateak konturatzen laguntzen du, baina, aldi berean, lotsa, arbuioa edo ukazioa bezalako sentimenduak sor

dezake eta, ondorioz, ez dakar beti norberaren ahalduntzea (Sánchez, 2019). Bestalde, genero markak ere garrantzi handia du. Oso bestelakoak dira neska edo mutil bezala sozializatuak izan diren haurren faseak (Halberstam, 2008) eta haien gorputzarekin izan duten harremana. Azkenik, esperimentazioa sustatzen duten espazioak eta izaera performatiboa dutenak oso lagungarriak dira norberaren identitatea ezagutzeko eta garatzeko (Butler, 2004).

Aipatuko lotsa, arbuio edo ukazioa sakonduz gero, ez litzateke guztiz zuzena izango haurtzaroan LGTBI-fobiari buruz hitz egitea, sigla horien barnebiltzen dituzten identitateak aurrerago garatzen baitira. Nerabezaroa, berriz, arrakasta heterosexualetik abiatzen da, eta horrek nahasmendu handiko aldiataro daramatza pertsona, non jasotako ahotsak, beste batzuk (Halberstam, 2008; 2018; Silvestri, 2019) bezala, arauetara egokitzeko beharra sentitu zuten eta genero zuzenketaren ondoriozko indarkeria jasan zuten. Kasu horietan, konpentsazio espazioek garrantzi handia dute, arautik kanpo geratzeak sortzen duen segurtasun eza bestelako bide batzuetatik betetzearen beharra sortzen baita eta, horretarako, produkzio logikak edota proiektu biopolitikoak birkonfiguratu egiten dira. Era berean, mutilen kasuan, ohiko da ondokoaren luma arbuiatzea norbere burua babesteko eta nesken kasuan, hain nabaria izan ez arren, lesbianismoaren aurkako gaitzespena ere sortzen da.

Horregatik, parte-hartzaileek azpimarratzen dute beharrezkoa dela sexu/genero aniztasuna haurtzarotik modu integralean, diziplinartekoan eta jarraituan lantzea eta horren etengabeko berrikuspen bat egitea. Sexuaren, generoaren eta sexualitatearen osaera ontologikoa askotarikoa da (Halberstam, 2018), eta identitatearen eraikuntza ez da hasiera eta amaieran duen prozesu bat. Hortaz, garrantzitsua da, identitatea onarpenaren eta errespetuaren parametroetatik irakurri beharrean, araua zalantzan jartzea eta genero eta heterosexualitatearen zurruntasun dikotomikotik at dagoen egiturazko maila eraikitzea, guztion askatasuna bermatzeko (Butler, 2004; Missé, 2018; Silvestri, 2019). Hau da, identitatea eraikuntza pertsonal eta sozial gisa ulertu behar da (Colás, 2007) eta identitate estrategiko eta ez esentzialisten ahalduntze kolektiboa indartu behar da (Vidarte, 2007).

Ildo horretan, emaitzek adierazten dute hezkuntzaren esparrua ondare garrantzitsua dela haurtzaroan igarotzen diren prozesuak ulertzeko (Platero, 2014; Serra et al., 2016) eta aniztasuna zein berdintasuna sustatzeko (Gallardo-López et al., 2020). Horretarako, genero arauetikiko ikuspegi kritikotik eta ikuspuntu transfeminista batetik gerturatu behar da haurtzarora (Missé, 2019) eta esperimentaziorako guneak eskaini (Butler, 2004). Azken

finean, haurrak gorputzetik eta hizpide gorputzaz dira eta genero arauen alderdi eraikitzaileen arrakala horren bitartez bizi behar dute.

Era berean, eredu errealak izatearen eragin positiboa ere aipatzen dute parte-hartzaileen ahotsek, binomio kolonialak deseraikitze, kategoria dikotomikoen eraikuntza zenbait gorputzetatik hausteko eta generoari buruzko hausnarketa prozesuen zein sexu/genero disidentziaren bizitza ereduak diskurtsoa begirada interseksional batetik egituratzeko lagungarriak direlako (Butler, 2004; Guerrero eta Muñoz, 2018; Tron eta Flores, 2013). Beraz, ereduak presente egon beharko lukete etorkizuneko proiektuetan.

Ondare pedagogikoari dagokionez, alderdi ezberdinak aztertu eta landu behar dira; diskurtsoak norabidea zehazteko eta estrategiak garatzeko gakoak identifikatzeko. Sexualitatearen inguruko perspektiba zabaltzeko, transfeministotik zehaztu behar da aniztasuna lantzeko bidea (Butler, 2004; Tron eta Flores, 2013). Garrantzitsua da hezkuntzak erreproduzitzen dituen dikotomia kolonialak alboratzea eta normala den hori zalantzan jartzea. Erreferenteak bilatzea eta ideia horiei ere material eta gorputzetik ikasgeletan adierazteak inpaktu handia du eta bidea hertsia zein arau sozialak deseraikitze aukera eskaintzen du. Erreferente bilakatzea da emari transfeministatik indartsuena.

4.5. Erreferentziak

- Alcántara, E. (2016). Niñas y niños: el derecho a existir sin diagnóstico. En *Derecho a la Identidad de Género de niñas, niños y adolescentes* (pp. 111-134). México: Tribunal Superior de Justicia y Consejo de la Judicatura de la Ciudad de México.
- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. In I. Castillo eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak* (279-308 orr.). EDO!
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Grao.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Castillo, M., eta Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y el género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Coffey, A. eta Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- 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.
- Denzin, N. K. eta Lincoln Y. S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Gedisa.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. eta Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Géneros, Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <http://dx.doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- Guerrero, S. eta Muñoz, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-31. <https://doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>
- Guash, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Laertes.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Egales.
- Halberstam, J. (2018). *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Egales.
- Kumar, A. (2019). Moustache for All: Do You Have? Can You Have? A Study of Roles, Stereotype, Crisis of Masculinity and Identity. *Masculinities and Social Change*, 8(3), 276-306. <http://dx.doi.org/10.17583/mcs.2019.4080>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Labarca, C. (2017). *Investigación Cualitativa para Principiantes*. Publicación independiente.

- López, S. eta Platero, R. L. (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas*. Ediciones Bellaterra.
- Martínez, I. eta Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *RIEJS*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M., eta Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista Chilena da Pediatria*, 79(1), 37-45.
- Missé, M. (2019). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.15582>
- Peluso, L. (2018). Apuntes para repensar la inclusión educativa. *Topos para un debate de lo educativo*, 10, 49-55.
- Pérez-Serrano, M. G. (2014). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Metodo*. La Muralla.
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Platero, R. L. (2018). Ideas claves para las pedagogías transformadoras. In A. Ocampo (Koord). *Pedagogías queer*, (26-47 .orr.). CELEI.
- Ramírez, J. C., Gómez, M. P, Gutiérrez, N. C eta Sucilla, M. V (2017). Masculinidades y emociones como construcciones socioculturales: una revisión bibliométrica. *Masculinities and Social Change*, 6 (3), 217-256. <http://dx.doi.org/10.17583/mcs.2017.2734>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Reizabal, L. (2015). *Genero-berdintasunean bezteko gida: familia, irakasle eta bestelako bezitzuileentzat*. UPV/EHU eta UEU.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. eta Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17 (1), 201-220. <https://dx.doi.org/10.5944/educx1.17.1.10711>
- Richardson, L. eta St. Pierre E. A. (2017). La escritura. Un método de investigación. En N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (Koordk.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (128-163 orr.). Gedisa.
- Rubino, A. (2019). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual. Una propuesta para su análisis en la cultura. *Revista Luthor*, 39, 62-80. <https://doi.org/10.15366/secuencias2020.51.004>
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Serra, P., Vizcarra, M. T., Garay, B., Prat, M. eta Soler, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares del grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22 (3), 821-834. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58846>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Silvestri, L. (2019). *Primavera con Monique Wittig. Devenir Lesbiano con el dildo en*

- la mano de Spinoza transfeminista.*
Queen Ludd.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36.
- Taylor, S. J. eta Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados.* Paidós.
- Tron, F. eta Flores, V. (2013). *Chonguitas. Masculinidades de niñas.* Editora la Modonga Dark.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento Monogamo Terror Poliamoroso.* Laovejaroja.
- Vidarte, P. (2007). *Ética Marica.* Egales
- Wittig, M. (2017). *Pentsamendu heterozuzena.* Lisipe, Susa.
- Woods, P. eta Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación.* Narcea.

BOSGARREN KAPITULUA

Identitateari eta eskolari buruzko gogoetak:
gako transfeministak irakaskuntzan



Hemen jaso:

En prensa: *Feminismos*-era bidalita. <https://feminismos.ua.es/>

5.1. Identitateari eta eskolari buruzko gogoetak

Transfeminismo kontzeptua 2000an entzun ahal izan genuen lehen aldiz, Estatu Espainiarreko VII. Jardunaldi Feministetan. Geroztik, aldarrikapen nabarmenak izan ditu agenda feministetan. Ildo berean, Euskal Herriko Mugimendu Feministaren erronkek adierazpen zehatzak dituzte hezkuntza mailan eta horren adibide dira azken urteetan indarra hartzen doazen pedagogia feministak, betidanik egon diren hezkuntzan praktika subertsibo eta kritikoak dituzten korronteekin elkarbizitzen dutenak. Ikerketa honen bidez hezkuntza eremu ezberdinetan pedagogia transfeministek izan ditzakeen eraginak aztertuko dira, genero arauen zurruntasuna era interseksionalean sakontzeko paradigma pedagogiko eta epistemologiko gisa.

5.1.1. Transfeminismoaren historia eta horren bilakaera Euskal Herrian

1990 eta 2000 hamarkadetan Queer teoria izan zen, identitateetik haratago zihoan eta estatuaren boterea eta helburu asimilazionistak kritikatzeko zituen feminismoaren korrontea (Halberstan, 2018) Kritika nabarmenak klase, arraza, adin eta gaixotasunen ikuspuntutik egin ziren (Sáez, 2020; Varela; 2019) eta gaien feminismoaren ikuskera berri bat proposatu zuen kritika horrek; feminismoaren subjektuak eta emakumeak talde bateratu eta koherente bezala zalantzan jartzea. Horrela, generoaren performatibitatea azaleratu zen (Varela; 2019). Halaber, Gure Genealogia Feministak liburuak jasotzen duen bezala, Euskal Herrian “queer izendapenetik haratago, transfeminismoak testuinguru jakin bat zuen, lokalagoa zen” (Epelde-Pagola et al., 2018, 429. or.).

1993. urteko estatuko Jardunaldi Feministak Madrilen egin ziren, “*Juntas y a por todas*” lelopean. Bertan, hiru mila parte-hartzaile baino gehiago egon ziren eta hori izan zen lehen

aldia horrelako foro batean emakume trans*en bizipenak eta eskariak jorratu zirena. Orduz geroztik, gaiak sakontzen jarraitu da (Platero, 2020).

2000. urtean, Kordobako Jardunaldietan, izen zen, ordea, lehen aldia transfeminismo kontzeptua mahaigaineratu zela; Bartzelonako Lesbiana Feministen taldeko Kim Pérez-en “*El vestido nuevo de la Emperatriz*” eta “*¿Mujer o trans? la inserción de las transexuales en el movimiento feminista*” ponentzietan hain zuzen ere (Epelde-Pagola et al., 2018; Platero, 2020; Reguero, 2020; Solá, 2013;).

Gurean, Euskal Herrian, 2008. urtean Portugaleten egindako IV. Jardunaldi Feministetan hitz egin zen lehen aldiz transfeminismoari buruz (Alvarez-Uria, 2013; Epelde-Pagola et al., 2018). Hau da Medeak taldeak jardunaldi horietan egindako definizioa:

“Transfeminismoak, trans aurrizki horrekin, feminismoaren subjektua zabaltzeko ahalegina egiten du. Trans horrek esan nahi du transexuala, esan nahi du transnazionala, transbertsalitetaz hitz egiten digu... Uler dezagun nolabait feminismoaren subjektuak ez dituela errealitate asko bere gain hartzen “emakumeak” dioenean. Hala, trans horrek bollerak, beltzak, putak, txi-roak...beregain hartzea du helburu, eta, noski, horien arteko harremanak kontuan hartzea” (Medeak, 2013a, 64. orr.).

2009. urtean, estatuko Jardunaldi Feministak Granadan egin ziren eta, mugimendu feministaren estrategiaren baitan, aldaketa kualitatibo esanguratsua eman zen. Bertan, emakume trans*en parte-hartzeaz gain, binarismoak (ez bakarrik generoarena) belaunaldien artean lantzearen beharra definitu zen, estrategia politiko gisa. Norma zalantzan jartzeko proposamena izan zen nagusi eta interseksionalitatearen aldeko apustua eta transexualitateri buruzko eztabaida erdigunean ezarri ziren (Platero, 2020; Reguero, 2020).

Jardunaldi horietan “*Matxinada transfeministarako manifestua*” sortu zen, *Putabollotransfeminista* sare bezala sinatu zena. Besteak beste, hauek dira bertan agertzen diren izenetako batzuk: Medeak, 7menos20, EHGAM, Miquel Missé, Miriam Solá, Pol Galofe, Kim Perez, eta Laura Bugalho. Aldarrikapenak aliantza transfeminsita berriak egituratzeko asmoa zuen (Solá, 2013) eta feminismoaren erronka berria definitzen du: gorputza, generoa eta desiraren inguruko diskurtso hegemonikoak deseraikitzea eta horren aurrean disidentzia eta erresistentziak antolatzea. Esaldi honetan jasotzen da manifestuaren aldarri nagusia:

Leherrarazi dezagun sexu/genero binomioa praktika politiko bezala. Jarrai dezagun hasi genuen bide hura, “emakume ez da jaiotzen, izatera iristen da”, jarrai dezagun zatiketak, hierarkizazioa eta botere-egiturak ikusarazten. Emakume/gizonen arteko ezberdintasuna ekoizpen kulturala dela ikasten ez badugu, egitura hierarkiko zapaltzaileak bezalaxe, egitura horixe bera indartzen jarraituko dugu: gizon/emakume mugak. Pertsona orok ekoizten du

generoa, ekoitz dezagun askatasuna. Argudia dezagun genero bukaezinekin... (Medeak, 2013b, 73. or.).

Horrela, sarrera argia eman zitzaion feminismoaren hirugarren olatu bezala ezaguna den mugimenduari; feminismoen subjektu politikoaren aniztasuna aitortza lortzearen alde lan egingo duena (Platero, 2020). Hau da, feminismoaren ikuspuntu berri bat sortzen da (Reguero, 2020), sare berriak oinarri dituen (Alvarez-Uria, 2013) eta jendartean gizon/emakume izateak zehazten dituen baldintza material eta botere posizioak ahazten ez dituen (Solá eta Urko, 2014). Azken finean, transfeminismoa identitate-kategoria sinplisten agortzea da eta margenetara baztertuak izan direnak matxinatzen ditu (Gandarias et al., 2019; Platero, 2020; Solá 2013).

Egun, aipatutako ikuspuntu eta aldarrikapen transfeministek, Euskal Herriko Mugimendu Feministaren estrategian ez ezik, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntzan ere eragina izan dute. Horren adibide dira azken urteetan gurean egiten ari diren proposamenak: 2018an Bilgune Feministak eta Emaginek argitaratutako *Transsexualitateak Hezkuntza-praktika feminista baterako ekarpenak* liburuxka, 2020ko martxoan Steilas sindikatuak egindako jardunaldiak, eta 2020ko azaroan Donostian egindako Hezkidetza eta pedagogia feministen kongresua.

5.1.2. Transfeminismoaren emaria hezkuntzan. Pedagogia subertsiboen erradiografiak

Hezkidetza terminoak zenbait aldarte jaso izan ditu egoera sozio-historikoaren arabera eta, egun, gure testuinguruan, oraindik ere, horri buruzko iritziak oso bestelakoak dira: pertsona batzuek terminoarekin bat egiten dute (Alfonso, eta Aguado, 1992; Castilla, 2008; Moriana, 2017; Subirats, eta Tomé, 2007) eta, beste batzuentzat, aldiz, egungo feminismoaren erronkei erreferentzia egiten ez dion hitz tradizionalgia (Alvarez-Uria eta al., 2019) eta bitarra (Leon et al., 2020) da.

Horregatik, azken urteetan, ikuspuntu transfeminista aintzat hartuz bestelako pedagogia batzuk aldarrikatzearen bideari ekin zaio, proposamenak askotarikoak direlarik: “Pedagogia Antinormatibo eta Degeneratuak” (flores, 2008, 2013, 2016), “Pedagogia Transgresoreak” (Britzman, 2002; hooks, 2016; hooks 2021), “Pedagogia Disidentek” (Alegre, 2013, 2015), “Pedagogia Trans*-ak” (Platero, 2018), “Queer Pedagogiak” (Ocampo, 2018; Sanchez, 2019) eta “Pedagogia Subertsiboak” edo “Crip Pedagogiak”, azken hauek (des)gaitasunaren ardatza ulertzeko queer epistemologia erabiltzea proposatzen dute (Planella eta Pie, 2012), besteak beste. Kasu guztietan, pedagogia arraroak dira eta tokiko errealitateetara egokitzen dira.

Hortaz, ezin da eredu bakar bati buruz hitz egin eta ezinbestekoa da plurala erabiltzea: pedagogia feministak edo hezkuntza-praktika feministak (Sánchez, 2019).

Pedagogia horien xedea hezkuntza sisteman ematen diren pribilegioak, zapalkuntzak eta desorekak aztertzea eta horik sortutako korapiloa askatzea da. Horretarako, zenbait borroka molde hezkuntza sistemara garraiatzearen ardura politikoa dute eta praktika deskolonizatzaile, despatriarkalizatzaile eta ikuspuntu interseksionalaren alde lan egiten dute (Galindo, 2013; Martínez, 2016). Zentzu horretan, askotarikoak dira praktika feministek hezkuntza eremura ekarritako aldaketa sozialak (Martínez eta Ramirez, 2017). Hala ere, hiru dira eremu azpimarragarrienak: aniztasunaren ulermena, sexualitatearen trataera eta irakaslearen rola edo funtzioa.

Aniztasuna ez da “desberdina” bezala kategorizatu behar (Britzman, 2002; flores, 2013) eta garrantzitsua da beste posizio batetik esku-hartzen hastea, baina oraindik ere nahasmen handia dago “inklusio” eta “hezkuntza inklusiboa” kontzeptuen esanahiarekin (Ainscow et al., 2000; Darretxe, 2013). Definizioak hainbat dira eta ez dago erabateko akordiorik haien artean, “inklusioak esanahi bat du pertsona bakoitzarentzat” (Armstrong-ek et al., 2010, 29. orr.)

Dena den, garbi dago eskola inklusiboak ideia nagusi bat duela abiapuntu: edozein hezkuntza komunitatek eta haren kideek lan egin behar dute atzematen dituzten presentzia-, ikaskuntza-, partaidetza- eta lorpen-oztopoak murrizteko edota ezabatzeko eta,aldi berean, aniztasuna, kalitatea, ekitatea eta justizia soziala bermatzeko (Martínez eta Ramirez, 2017). Alegia, eskola inklusiboaren helburuak eskusio eta bazterketa saihestea eta elkar ulertzea zein ongizate estatuaren diskurtsoa oinarri duten kultura demokratikoak sustatzea dira (López-Vélez, 2018). Gainera, egun, alarma soziala pizten duen *bullying* fenomenoaren heteroarauaren barnean kokatu behar da eta ezin da izan arrazakeria, edo sexu/genero aniztasuna ukatzeko edo ezkutatzeko bidea, (Carrera, 2013; Carrera, 2015) honen aitortza era sistemaren egitura ulertzeko baizik.

Hala ere, Brizmanen aburuz (2005), inklusiotik eta tolerantziatik haratago doan diferentziaren pedagogia bat proposatu behar da, heterosexualitateak ezartzen dituen normaltasunaren aginduetatik kanpoko. Ildo beretik ulertu behar dira berdinen arteko indarkeri harremanak, finean *bullying*-a genero eta heteroarauaren kontrol praktika bat da eta honen ere “desberdina” bezala kategorizatzeko tresna bat da (Carrera, 2013).

Hala ere, aipatutako lortzea desafio bat da edozein hezkuntza sistema eta eskolarentzat (Blanco, 2005). Jendartean, desberdintasunak antolatzeke eredu gisa erabiltzen dira, arauaren barnean eta kanpoan dagona zehaztuz eta diskriminazio-, bazterkeria- eta indarkeria-dinamiken mugak marrastuz (Halberstam, 2018), eta, horren aurrean, ez da nahikoa jarrera tolerantet bat izatea. Aniztasuna ez da asaldurako arazo bat izan behar eta horren inguruko begirada ezberdinen arteko elkarrizketak beharrezkoak dira (Montenegro-Martinez et al, 2019).

Horregatik, eskola inklusiboaren ustez, aniztasunari arreta emateko, ezinbestekoa da giro emozionala sortzea eta kide guztiekin lan egitea, bereziki ikasleen artean. Hezkuntzako kideek talde izatearen sentimendu izan behar dute, komunitate bat eraikitzeke, non pertsona bakoitza berdinet baloratzen den eta guztion parte hartzea sustatzen den (López-Vélez, 2018). Hau da eskola, inklusiorako gizarte eraldaketen sustatzaile gisa, komunitatearen rola eta bertan ematen diren gizarte-harremanen konbentzimendu argian oinarritu behar da (Echeita, 2006). Gainera, zenbait ikerketek agerian utzi dute beharrezko dela ikasgeletan genero-estereotiporik gabeko identitatea garatzea ahalbidetuko duena eta sexu- eta genero-aniztasunarekiko jarrera positiboak sustatzea. Horretarako, gizarte-trebetasunak sustatuko dira, batez ere empatia, ikasleei bestearen lekuan jartzen, hura zaintzen eta errespetatzen ikasteko aukera emango dietenak (Carrera, 2013; Carrera et al., 2017).

Ildo beretik, hezkidetzeta ere aniztasun horri erantzun bat bilatzen saiatu da. Horregatik, egun, bere erronken baitan, “binarismoa gainditzearekin, transexualitatearen presentziarekin edo heterosexualitatearen deszentralizazioarekin” begirada jarri du (Alvarez-Uria et al., 2019, 65. or.). Arau sozialen barnean sartzen ez diren pertsonet dituzten deserosotasunekin amaitzea bilatzen du, pribilegio gune batean dagoen hori interpelatuz eta bere posizioari buruzko hausnarketarako bideak zabalduz (Bello, 2018).

Guzti horri, gainera, ikuspegi dekoloniala gehitu behar zaio. 2021eko martxoaren 8an, Steillas sindikatuak “*Curriculuma dekolonizatzen*” izena duen unitate didaktikoa (Steillas, 2021) argitaratu zuen, mendebaldeko arau, gorputz eta adimenen banaketatik aldentzeko eta esperientzia eta zentzumenetan oinarritutako proposamen emantzipatzaile eta kritikoa eskaintzeko (hooks, 2006; Martínez eta Ramirez, 2017).

Modu horretan, aniztasuna ulertzeko ikuspuntua zalantzan jartzen da, “gu” eta “besteak” dikotomia puskatzeke eta dauden sailkapen zein hierarkien aurrean sormenaren bidezko

sareak josteko (Sanchez, 2019). Mundua ulertzeko beste ezagutza batzuk balioan jarri behar dira eta gorputz eta herriarekin harreman komunitarioak indartu (Patiño, 2020).

Sexualitatearen trataera dagokionez, gaia birkokatzeko behar handia dago, LGTBI+ kolektiboa ikusgarri egitea curriculumean esaldi bat txertatzea edo ekainaren 28an jaialdi bat antolatzea baino harago doan kontua delako. Egun, eskolak inposatutako gidoi heterosexualak eta zisheterosexualitateak antolatzen jarraitzen du (Quaresma da Silva eta Ulloa, 2011; Silva eta Megid, 2006), “eredu heteroerreproduktiboaren aplikazio bortitzarekin” (Halberstam 2018, 87. or.) eta onartua dagoenaren eta ez dagoenaren arteko mugak ezarriz (flores, 2008, 2012; Platero, 2018). Horregatik, helburua ez da izan behar normaltasunaren barnean leku zehatz bat eskaintzea, baizik eta generoak naturarekin zerikusirik ez duela ulertzea eta gorputz zein sexualitateak arautzen dituzten estrukturak deseraikitzea baizik (Sanchez, 2019).

Trans* auzia, beraz, ildo beretik ulertu behar da. Trans* gorputzek genero binarismoaren kategoria naturalizatzaileak eta heterosexualitatearen izaera esentziala zalantzan jartzeko ahalmena dute (Fernandez, 2004 in Bello, 2018), baina, ulertu behar da bestelako genero adierazpenak izateak ez duela beste kategoria bat bilakatzen. Genero bizitzeko mugetan ezartzen diren “normala” eta transexuala” kategoria dikotomikoak saihestu behar dira (Missé, 2019), gorputzak beti eraikuntzan daudelako (Halberstam, 2018) eta genero zurruntasunak trans* ez diren pertsonengan ere ondoeza eragiten duelako.

Horren aurrean, gorputzaren autoestimua lantzea eta pertsona guztien gorputzeko iruditegia eraldatzea beharrezkoa da (Missé, 2019). Hizkuntzak, diskurtsoek eta botere-harremanek gorputzetan, sexualitateetan, desiretan, sentsibilitateetan eta plazeretan duten eragina ezagutu behar da (Ojeda et al., 2019) eta pertsonen genero adierazpenen sorta osoa esploratzeko eta adierazteko aukera eskaini behar zaie, heteroarauarekin apurtzeko eta genero identitateek sortzen dituzten gatazkekin amaitzeko (Missé, 2019).

Azkenik, irakasle rola eta hezkuntza estrategiak garatzerako orduan, konpromiso kolektiboaren ideia berresten da. Arrazismoari, sexismoari, homofobiari eta beste zenbait zapalkuntzei heltzeko, ulertu behar da, diskriminazioak jasaten duten pertsonengan ez ezik, gainerako pertsona guztiengan ere eragina dutela (Missé, 2019). Bestalde, identitatearen inguruan kezkatu daudela eta hausnarketarako espazio eta denbora falta nabaria dela, baliabide zein prestakuntza falta izanik gako nagusienetako batzuk (Goñi et al., 2018; Gorrotxategi eta Alvarez, 2017; Romero eta Abril, 2012).

Erreferentzialtasunari dagokionez, irakasleak generoa desikasten lagunduko duten agente transgresore eta subertsiboak bihurtu behar dira (Carrera et al, 2011) eta, azken finean, *status quo*-tik *status queerr*-era igarotzen lagunduko dutenak (Carrera, 2013; Rofes, 2005).

5.1.3. Ikerketaren erronka eta xedea

Azterlan honek, beraz, ikuspegi eta praxi transfeministetan oinarritutako proposamen eta gako pedagogikoak Euskal Herriko testuingurura ekarri nahi ditu. Horretarako, lau helburu hauek zehazten dira:

(1) Sexu disidentziaren kolektiboaren haurtzaroko bizitza memoriak eta ikastetxeen esperientziak biltzea, eskolako egoeraren analisia ahalbidetuz.

(2) Beharrak eta eraldaketak gurutzatzen diren sinergia espazioak antzematea, bizipenak eta eskolako praktikak aztertuz.

(3) Sinergia horien baitan, prozesu inklusiboak abiarazteko eta sexualitatearen trataerarako diskurtso zentralak ezagutzea, horien aurrean diskurtso transfeministatik eratorriko analisi zein estrategia nagusiak kokatuz.

(4) Irakaslearen rolaen baitan, ikuspegi transfeministatik eta izaera praktikotik hezkuntza sistemara eraman daitezkeen gakoak identifikatzea.

5.2. Metodoa

5.2.1. Diseinua

Kasu-azterlan honen bidez, bi agertokien arteko sinergiak identifikatu nahi izan dira. Horretarako, alde batetik, Euskal Herriko eskoletan genero ikuspegitik egiten ari den lanaren egoera aztertu da eta, bestalde, sexu/genero disidentziaren kolektiboaren memorieta dauden oroitzapenak aztertu dira.

Kasua-azterketak aukera ematen du kasu edo arazo baten bidez fenomeno bat ulertzeko. Testuingurua, esperientzia eta honen dituen ezaugarriak ulertuz eta begira zabal batetik aztertzeko zein deskribatzeko (Pérez-Serrano, 2014; Simons, 2011), horretarako partaideek askatasunez adierazitakoaren esanahia jasoko da (Barbour, 2013; Flick, 2014).

Beraz, izaera kualitatiboa du jasotako informazioak, eta “errealitatearen hurbilpen global eta ulerkorrago bat” eskaintzen digu (Woods eta Smith, 2018, 76. or.). Hots, diseinu malguago baten bidez ikuspuntu holistikoa bat lortu nahi da (Pérez-Serrano, 2014).

Gure ikerketa beraz, hau da, kasua aztertu nahi den fenomenoaz ezagutzeko bide bat da, (Simons, 2011) bere adierazpen guztien ulermena errazteko, erantzun egituratuaren bidez (Denzin eta Lincoln, 2013). Kolektiboa edo polifonikoa da, hainbat agertoki edo adierazpen aztertzen direlako gaiaren edo galderaren interpretazio kolektiboa egiteko baliatzen delako (Simons, 2011). Kasu kopuru bat batera azter daiteke, fenomeno, populazio edo egoera orokor bat ikertzeko. Zenbait kasutara hedatutako azterlan intrintsekoak dira hauek (Denzin eta Lincoln, 2013), finean, kasu kolektiboaren azterketa, funtsean, “leku anitzeko ikerketa kualitatiboa” deitu zutena da (Herriot eta Firestone, 1983).

5.2.2. Testuingurua eta parte-hartzaileak

Honako ikerketa hau burutu ahal izateko, alde batetik, hamalau elkarrizketa sakon egin zaizkie haurtzaro eta nerabezaro etapetan genero ikuspuntua txertatzeko lanean diharduten hezkuntza-eragileei eta, bestalde, lau talde eztabaida egin dira, non genero binarismoaren arau sozialak hautsi dituzten edo egokitu ez diren haurtzaroko bizipenen ahotsak eta memoria kolektiboak jaso diren. Horrela, ikertutako gaiari buruzko ikuspegiak gurutzatzeko aukera izan da eta izaera holistikoa zein kristalizatu bilatu da.

Alde batetik, hamalau hezkuntza eragilea elkarrizketatu dira, honakoak dira aztertu diren eremuak: 8 partaide mugimendu feministako militanteak dira; 8 partaide eskolako langileak dira, 3 Haur Hezkuntzan ari(tu) dira lanean (0-6 urte); 3 Lehen Hezkuntzan; 2 Bigarren Hezkuntza; 2 pertsona Euskal Herriko bi sindikaturen idazkari feministetako kide (izan) dira; 4 hezkidetzaren sortzaile eta abian jartzearen arduradun edo formatzaile, 2 Skolae-ren (Nafarroako Hezkuntza Departamentuaren hezkidetzaren plana) eta beste 2 Eusko Jaurlaritzaren I. eta II. Berdintasun eta Hezkidetzaren Planen (2013-2016 eta 2019-2023) eta azkenik, 4 irakasle hasierako prestakuntzan, Lanbide Heziketan eta Unibertsitatean.

Bestalde, talde eztabaidetako parte-hartzaileak hogeita bat dira guztira, sei lehen taldean eta bost gainerako hiruretan. Parte-hartzaile guztiak Euskal Herrian bizi dira egun eta beren burua sexu-genero disidentzia gisa definitzen duten kolektibokoak dira, gehienak Euskal Herriko mugimendu transfeministetan parte hartzen duten talde politikoetako kideak dira. Adina 19-35 bitartekoa da eta lehen bi talde eztabaidak bollera identitatearekin identifikatzen

dira, eta hurrengo bietan, berriz, marika identitatearekin. Auto politikoa da kategoria hauek aukeraketa, birjabetzeko estrategia baten markoan kokatzen baita.

Azkenik, eta aipatzea beharrezkoa ikusi da, badaudela partaideen arten aurreko, bi profilak bat egiten duten ahotsak nahiz eta ez den bilatua izan, hau da, hezkuntzan disidentziatik lanean eta disidentziatik hezkuntza beraz, badaude partaide batzuk bi ikerketako bi partaide ereduiei edo helburuei erantzuten dietenak aldi berean, sinergia gune bilakatuta parte-hartzailea bera.

5.2.3. Informazioa jasotzeko estrategia eta tresnak

Informazioa biltzeko estrategia metodo gisa, banakako elkarrizketa sakonak (Kvale, 2011;) eta talde eztabaidak (Barbour, 2013; Kvale, 2011) burutu ziren. Tresnari dagokionez, galdetegia erdi-egituratuak (Kvale, 2011) erabili ziren kasu bietan, galdera irekiz osatuko gidoiekin (Flick, 2014; Kvale, 2011; Pérez-Serrano, 2014). Metodo honen aukera ematen digu, interakzio sinbolikoariaren baitan sortzeko aztertuko diren datuak, horrek duen esanahiaren eraikuntza aktiboa nabarmenduz (Barbour, 2013). Finean, metodo dialogikoaren bidez (Freire, 2012) esplorazio azterketak interakzio kolektibotik egin dira (Barbour, 2013).

5.2.3.1. Elkarrizketak

Elkarrizketa sakonak erabili dira informazioa biltzeko estrategia gisa. Horretarako, izaera irekia duten galderez osaturiko gidoi bat prestatu da, elkarrizketaren arintasuna eta elkarrizketatuaren adierazpen-askatasuna ahalbidetzeko asmoz (Flick, 2014; Pérez-Serrano, 2014). Honakoak hauek izan dira, hurrenez hurren, gidioan dauden galderek jasotzen dituzten gaiak: gaiekin duten harremanarekin, egun, genero-ikuspegia lantzerantz bueltatzen dituzten arrazoiak, eta haien egunerokotasunaren lanari dagokion galderak; nola ikusten duten eskolaren egungo egoera, hots analisia eta zein helbururen baitan diharduten edo zeintzuk diren beraien lan ildoak eta helmugak/jomugak.

5.2.3.2. Eztabaida taldeak

Eztabaida taldeak erabili ziren informazioa biltzeko estrategia gisa. Horretarako, gidoi erdi egituratu bat egin zen, izaera irekia zuten galderekin, mahai ingurua osatutako pertsonen jarioa eta adierazpen-askatasuna ahalbidetuz (Flick, 2014; Pérez-Serrano, 2014). Galderak bizi-istorioei eta parte-hartzaileen nortasun disidenteari (bollera eta marika) lotuta daude, munduan egoteko duten modua, haurtzaroko oroitzapenak (familia, eskola, lagunak) eta

aniztasunean sakontzen duten pedagogia transgresoreak sortzeko konpromisoa eta estrategiak edo gakoak ulertzeko xedea duten.

Azkenik, bai elkarrizketa eta baita talde eztabaidetan ere landa-oharrak erabili dira elkarrizketetan atera den informazio gehigarria jasotzeko (Labarca, 2017). Ohar horiek baliagarriak izan dira ideia nagusiak gogoratu, zerrendatu eta kategorizazioa egituratzeko.

5.2.4. Prozedura

Lehenik eta behin, parte-hartzaileekin harremanetan jarri da, posta elektronikoa bidez (kideatasuna dela medio). Lehen harreman horretan, ikerketaren helburuei, baldintzei, metodologiari eta kode etikoei buruzko informazioa eman da. Elkarrizketen eguna, ordua eta lekua finkatu ondoren, etikoki eta konfidentziasun itunei buruzko informazioa eman da; horrela parte-hartzaileen anonimotasuna une oro errespetatuz.

Talde eztabaidei dagokienez, topaketetarako data, ordua eta lekua Doodle aplikazioaren bidez adostu dira, online eran. Lehen bi talde elkarrizketak bollerak identitatearen duten kideekin egin dira, lehenengoan 6 (T1) eta bigarrenengan 5 (T2). Lortutako informazioaren aberastasuna zela eta, horiek amaitu ondoren, marika terminoekin identifikatzen den jendearekin ariketa bera egiteko beharra ikusi da. Beste bi eztabaida egin dira, eta bakoitzean 5 (T3 eta T4) pertsonak parte hartu dute.

Parte-hartzaileak nahita hautatu dira (Rekalde et al., 2014; Vizcarra et al., 2016), zenbait bizipen, prestakuntza politiko edota militantzia dituzten pertsonak bilatu baira. Horretarako, kideatasunaz gain, elur-bolaren teknika ere erabili da (Taylor eta Bogdan, 1992; Wood eta Smith, 2018), eta kontaktu zentralek beste batzuk erraztu dituzte.

5.2.5. Datuen analisia

Elkarrizketak grabatu, transkribatu, kodifikatu eta *NVivo 12* softwarearekin prozesatu dira, aldi berean, analisi-tresna eraiki dira (Flick, 2014): edukiaren analisi semantikoa egiteko kategoria sistema bat erabili da (Rapley, 2014).

Elkarrizketa guztiak E bezala izan dira kodifikatuak eta parte-hartzaile bakoitzari zenbaki bat esleitu zaio, modu kronologiko batean, elkarrizketa egin zen data erreferentzia moduan hartuta. Talde eztabaidak, berriz, T letrarekin kodifikatu dira. Partaidetza-taldea zenbaki erromatarraren bidez adierazi da, orden kronologikoan egin da eta elkarrizketaren data ere

zehaztu da. Bestalde, ahotsak banaka eta P letrarekin erregistratu dira, aurkezpen-txandan hitza hartu zuten ordenaren arabera zenbaki bat esleituta.

Kategoria-sistema (5.1. taula) dimentsio, kategorietan eta azpi-kategorietan antolatu zen (Coffey eta Atkinson, 2003), eta modu induktibo eta deduktiboan definitu ziren horiek. Deduktiboa, aurretiazko berrikuspen bibliografikotik abiatu zirelako, eta induktiboa, parte hartu zuten hogeita bat aholketatik sortzen ziren ideiak jaso zirelako. Kategorizatzerakoan, dimentsio, kategoria zein azpikategoria bakoitzaren agerpen kopurua eta horren ehunekoak lortu da (Coffey eta Atkinson, 2003; Flick, 2015). Hots, “errekurtso edo elkarrizketa” zutabetan, dimentsio, kategoria eta azpikategoria bakoitza zenbat elkarrizketetan agertzen den zehazten da; “errekurtso kopurua” zutabeek, aldiz, dimentsio, kategoria eta azpikategoria bakoitzari buruz zenbat paragrafoetan hitz egiten den jasotzen dute eta “ehunekoak” zutabeko datuek orokorrean gai bakoitza jorratzeari zenbat tarte eskaintzen zaion adierazten dute. Dimentsioak eta kategoriak definitzerakoan honako hau egin da:

- **Prozesu Inklusiboak:** Lehen dimentsio honek, lehen eta bigarren helburuak jasotzeaz gain, bete-betean erantzuten dio hirugarren helburuari. Dimentsio honek hezkuntza sisteman prozesu inklusiboak pedagogia transfeministetatik abiarazteko gakoak topatzea du xede.
 - o Aniztasunari zein arretari ematen zaion jasotzen du, ikuspuntu interseksionala eta araua zalantzan jartzea izanik pieza nagusi.
 - o Hezkuntzan sistema dauden eredu ezberdinak jasotzen ditu: segregazio eta bazterketa, integrazioa ereduak eta inklusio edo ekitatea.
- **Sexualitatearen trataera:** Dimentsio honek ere, lehen eta bigarren helburuak jasotzeaz gain, hirugarrenari erantzutea du helburu. Dimentsio honek hiru kategoriatan jasotzen ditu helburu dituen giltzarriak.
 - o Diskurtso esentzialistak kolokan jartzeko estrategiak barnebiltzen ditu, nahitaezko heterosexualitatea eta identitate binaristak dira bi jomungak.
 - o Trans* ikuspuntua barnebiltzen duten ideia oro jasotzen da.
 - o Aniztasun afektibo sexualaren ildoak jasotzen du, gorputzak duen garrantzia eta hezkuntza sexuala gai nagusiak izanik.

- **Irakaslearen papera/lana/rola:** Azken dimentsio honek, lehen eta bigarren helburuak era transbertsanean landuz, laugarren helburuari eusten dio. Hau da, hezkuntza sistemara ikuspegi transfeministatik eta izaera praktikotik eraman daitezkeen gakoak zehaztea, irakasle rolaen baitan. Dimentsio hau lau kategoria ezberdinetan antolatu da:
 - o Erreferentzialtasuna, bertan curriculum agerikoak zein ezkutukoak duten garrantzia eta papera jasotzen dira.
 - o Eraldaketako espazioak, formakuntza eta hausnarketa izanik gailendu direnak.
 - o Talde lana, eskolako agenteekin, familiarekin eta komunitatearekin; eta azkenik, ikuspuntu estrukturalago batetik.
 - o Eskaera nagusiak, babesak (legala zein komunitarioa) eta eskolako egituraren eragitearen beharra izanik puntu garrantzitsuenak.

3.4.6. Egiazkotasuna

Alde batetik, bildutako informazioaren egiazkotasuna bermatze aldera, alde batetik elkarrizketetan jasotako ahotsak eta bestetik talde eztabaidetan jasotakoak alderatzen dituen kristalizazio-prozesu bat aukeratu da, ikuspegi zabalago, errealagoa eta esanahiaren ulermen hobe lortzeko helburuarekin (Denzin eta Lincoln, 2017). Kristalaren metafora erabiltzen da argia hainbat eredu, kolore eta norabidetan errefraktatu eta proiektatzen duen prisma gisa.

Bestalde, bi tekniken bidez jasotako informazioa triangelatu egin da, esandakoa egiantz gerturazten den ala ez ikusteko erabili ohi den teknika ezagunena izanik, informatzaileak, metodoak edo tresnak kontrastatzean bai datza (Flick, 2004). Kasu honetan, informatzaileek errealitate bera perspektiba ezberdinetatik (eskola komunitateko profesional bezala edo eskolako memorieta haur bezala) bizi dutenez, ikusmira poliedriko bat eskaintzen dute eta, era berean, zenbait puntutan sinergia bat sortzen dute. Ikuspegi ezberdinetatik iritzi bera ematen denean, ikerketa errealitate gertuago egon daitekeela esan nahi du.

Halaber, Lincoln eta Gubaren aburuz (1999) giza ikerketaren azken helburua gizartea bera eraldatzea bada, orduan egiazkotasuna aztertzeke irizpide nagusiak eraldaketa horretara garamatzatenak izango dira.

5.3. Emaitzak

Kategoria-sistema definitu duten dimentsioek (5.1. taula) azterketaren helburuei erantzuten diete: prozesu inklusiboak (709 erreferentzia), sexualitatearen trataera (565 erreferentzia) eta irakasle rola (566 erreferentzia). 5.1. taulan erreferentzia kopurua zehazten da, taldeka eta partaideen arabera, baita ahotsak eta horiei dagokien chunekoa ere

5.1. taula

Pedagogia transfeministen kategoria sistema

Gaia	Dimentsioa	Kategoria	Azpi-kategoria	Errekurtso edo elkar.	Erreferentzia	%	
Pedagogia transfeministak	Prozesu inklusiboak	Aniztasunari arretan		18	709	38.5	
			Ikuspuntu interseksionala	18	175	9.5	
			Araua zalantzan jartzea	18	126	6.8	
		Prozesu ereduak		18	408	22.2	
			Bazterketa eta esklusioa	18	135	7.3	
			Integrazioa	12	85	4.7	
			Inklusioa eta ekitatea	18	188	10.2	
					18	565	30.7
		Sexualitatearen trataeran	Esentzialismoaren kontrako jarrera		18	356	19.4
				Heterosexualitate eta erreprodukzioan	18	230	12.5
	Identitate binaristetan			13	126	6.9	
	Aniztasun afektibo-sexuala			18	155	8.4	
			Gorputzarekin harremana	17	120	6.5	
			Sexu hezkuntza	16	35	1.9	
	Trans* ikuspuntua			18	54	2.9	
				18	566	30.8	
	Irakaslearen rola	Talde lana		15	181	9.8	
			Eskolako agenteekin	12	54	2.9	
			Familia	14	79	4.3	
			Komunitatea	12	48	2.6	
		Eraldaketarako espazioak		18	125	6.8	
			Formakuntza	14	53	2.9	
			Ikerkuntza eta hausnarketa	18	72	3.9	
			Erreferentzialtasuna		17	157	8.6
				Curriculum agerikoa (Materiala/hizkuntza)	16	65	3.6
		Curricukum Ezkutua (harremana)		13	92	5	
		Eskaera nagusiak		17	103	5.6	
Babesa			12	49	2.7		
Egituran eragitea			16	54	2.9		

Total:

18

1685

100

Iturria: *Norberak egina*

5.3.1. Prozesu inklusiboak

Prozesu inklusiboak (% 38.5) atala, hiru azpiataletan aztertu da: aniztasunari arreta, prozesu horietako batean dauden eredu edo faseak eta, azkenik, hezkuntza kalitateari dagokiona. Aniztasunaren arretari dagokionez, ikuspuntu (trans)feminista batetik bi dira gailendu diren gakoak: alde batetik, aniztasuna klabe interseksionalak ulertzea eta, bestalde, arauak zalantzan jartzearen beharra.

Aniztasuna **paradigma interseksional** batetik aztertzearen beharra % 9.5 ko sinergia gune izan da, espazio horrek identitatearen garapena konplexutasuna ulertzeko aukera ematen duelako. Beraz, ezinbestean, proposamen pedagogikoak ere askotarikoak izan behar dira eta garrantzitsua da horietan aniztasuna zapalkuntza eta pribilegio ikuspuntu dekolonial eta antiarrasizta batetik lantzea eta, era berean, genero araua arrakalatzan duten korporalitate guztiak aintzat hartzea. Horrela, eskola eremuan ematen diren bazterketa egoeretan esku hartu ahal izango da.

Baino niri gauza asko elkartzen zitzaizkidan, mari mutila nintzelako eta potoloa nengoelako, eta beno, biak batera, “pack explosivo” bat da ez? Nirekin sartzen ziren edo potoloa nengoelako edo marimutila nintzelako, edo bi gauzengatik, guztiagatik, baino hori bizi ez duenak ez du jakingo, nik beste batzuen bizitzan gertatzen dena ez dakidan bezala, baina entzun dezaket eta laguntza eskaini. Hauek dira niregan txikitan eragina izan duten bi gauza nabarmenenak (TII-P2_19/09/11).

Zergatik gurutzatu behar ditugun gai guztiak ikasleengan? Berdintasunean hezi nahi baditugu, ikasle batek ezin du aporafobikoa izan, ikasle batek ezin du LGTBIfobikoa izan, ikasle batek ezin du ahaztu arrazaren alderdiak, funtsean, pertsonak markatzen dituela jaiotzetik bertatik. Hezkuntzak oso interseksionala izan behar du eta hori pertsona aktibisten bidez lortzen dugu. Interseksionala izaten ikasi dut nire kideen bidez: saharar, aktibismoa palestinarrean, aktibismo antiarrasiztan, sidaren kontrako aktibismoan, LGTBI aktibismoan daudenak [...] Ez da feminismoa diluitu behar dela, baizik eta denetarako balio duela feminismoak eta aniztasunaren trataerak ikuspegi interseksionala izan behar duela benetan feminismoa izan dadin, eta hezkidetzak hobeto lortu duela uste dut (E13_19/11/30).

Partaide ugari daude ados aniztasunaren arretan **araua zalantzan jartzearen** (% 6.8) ideiarekin. Aniztasunaren fokua aldatu behar da, hau da, paradigma aldaketa bat egon behar da aniztasuna ulertzeko moduetan: denak anitzak garela ulertzea beharrezkoa da. Ezin dira gauzak egiatzat hartu (*no hay que dar las cosas por hecho*), normalitateari buruzko doktrinak zalantzan jarri behar dira eta baita begi bistakoa dena ere. Bestalde, disidentzia aitortzeak

arauak bistarazten ditu eta besteengan zein norberarengan nola formulatzen den ikusteko aukera eskaintzen du. Horretarako, hausnartzeko guneak sortu behar dira eta norbera zertan den anitza aurkitzeko esperientziak proposatu behar dira.

Etorriko zarete genero eta sexu aniztasuna lantzeraz? Nola landu? Hori ya badago! Gauza da aitortzea dagoela lehenik eta behin, ze heteroak ere anitzak dira! Anitzak direnak gara los marikones, las bolleras, el ojo, la gitana y el pobre [...], baina normalak direnak, horiek ere, anitzak dira. Orduan nik uste dut hor beharrezkoa dela ikuspegi aldaketa hori eta aniztasunaren kudeaketaz hitz egin beharrean normaltasunaren kudeaketaz hitz egin beharko genukeela, ez? (TIII-P3_20/09/19).

Nire feminismoa beti izan da zeharkako feminismo bat, hau da gorputz arautuekiko diskurtso bat egin duena. Gorputzak arautu egiten dira gizon eta emakume bezala, baina hori ez da bakarrik genitalitatearekin zerikusia duen zer bait, baita jatorriarekin, gorputzaren mugikortasunarekin, sexualitatearen erabilpenarekin... Hau da, gorputzaren arauak betetze ez dituzten horiek guztiak arrakalan daude. Normala eta arraroarekiko ematen den hierarkia horrek guzti horiei ematen die arreta eta ez da gizon/emakumeekiko hierarkia bat soilik.[...] Arraroa eta ezberdina dana erdigunean jarri, ez eredu, erdigunean, nolabait arrakalatikaterako eta tolerantzia logika horretatik ez begiratzeko (E9_19/10/01).

Zentzu horretan, prozesu inklusiboak ahalbidetzeko, garrantzitsua da bazterketa, integrazio eta inklusio egoerak antzeman eta identifikatzea. Bazterketa egoerei (% 7.3) dagokionez, genero zurruntasunak indarkeria egoerak eragiten dituela antzeman da partaideen ahotsetan, eta eskolako zenbat gune presio handikoak direla adierazi dute. Eskola oso zorrotza da eredia jarraitzen ez denean eta indarkeria handiko eremu bat da, ez bakarrik arauak puskatzen duten ikasleentzat, askotan irakasleentzat ere.

Gainera, ezarritako kategoria bitarretan norberaren burua ez identifikatzeak eta taldetik kanpo sentitzeak beldurrak sortzen ditu, hala nola bakardadea edo desiratua ez sentitzea. Hau da, generoa dikotomia puskatzearen ondorioak ez da bakarrik kanpotik jasotzen den zigorra, norberak bere buruarekin duen harremanean ere eragiten du eta, horrekin batera, lotsak eta ukazioa.

“No cumple” esateko modu bat. Nik orain hori garbi ikusten dut eta momentu horretan ere banekien, ze ez nintzan beraiek futbol kategoria horretan sartzen, hombre casilla horretan sartzen, argi eta garbi! Gometan banijoa, orduan ba marikon jasoko dut. Ba jasoko dut, baina ni gometan noa! Baina orduan zurrunbiloa hori zen: hori onartu behar dut gometan jolasteko,

esk futbolean era un patan [...] Barne zurrumbiloa gehio gogoatzen dut kanpo zigorra baino (TIV-P2_20/10/16).

Kriston exigentzia maila. Espektatiba super altuekin ez diegu ikasten bizitzen izan nahi dutenarekin [...] Ez baditugu eraikitzen harreman eta gorputz osasuntsuak, azkenean ez gara identifikatzen eta normatik kanpo ateratzen diren guztiak baztertuak sentitzen dira. Orduan baztertuak daude eta orduan etiketak jartzen dira eta orduan lana dago eta lehen gauza da buruak zabaldu (E12_19/11/26).

Integrazio (% 4.7) espazioek ere garrantzi handia dute. Finean, arauaren barnean indarkeria jasanda ere, egokitzeko gaitasuna dute haurrek eta oso arriskutsua izan daiteke. Bullying-a ulertzeko ere gako horiek kontuan izan behar dira. Integrazio fasea bereziki nerabezaroan ematen da, genero binarismoa indarra hartzen duenean. Integratua egotea nahi izateak, askotan, identitatea ukatzea dakar eta horrek berdinen arteko harremanetan plumofobia handia eragiten du. Hau da, ez dira identifikatuak sentitzen diren horiekin aliantzak egitera ausartzen.

Berdintasun faltsuaren ideiak ere garrantzia du, prozesu askotan eraldaketa gabeko aldaketak eman ohi direlako. Horrek dakar gaia errotik ez ulertzea eta kokatzea, kritikotasun falta nabaria eta tolerantzia bortitza sortzea. Ondorioz, araua puskatzen duten haurrak integratuak baino deseroso egongo dira.

Nik uste dut heterosexualitatea adin honetan oso ondo performatu nuela (TI-P5_19/08/01).

Nire lagunak ateratzen hasi ziren eta ni etxean geratzen nintzen. Institutuan “arraroak” zirenak ziren nire lagunak, ze hauek ez baino besteekin ere ez nuen enkajatzten. Ta gero jendeak rolak jarraitzen zituen, jendartean integratzeko, juergan atera eta [...] Garai horietan utzi nuen nik ilea luzea, baina ez zuen asko iraun (TI-P6_19/08/01).

Danontzako justuagoa litzatekeen egoera bat da beste era batera ulertzea gorputz horiek eta bizipen horiek eta hori da igual...Hor gehiago sartzen diren gehienak dira araua betetzen ez dutenak, oso gutxi dira bete-betean araua betetzen dutenak. Gero joango dira hori egiten eta konturatu dira ze biolentzia eta arriskua duten araua betetzen ez duzunean [...] Bullying-a kokatu behar da zisheteronormaren barruan eta, bestela, tranpa da. Orduan, biolentzia horren beldur garenean eta direnean, oso ondo regulatzen dute beraien burua biolentzia horretatik libratzeko (E6_19/03/26).

Azkenik, espazio inklusiboak (% 10.2) ezin dira ulertu horiek ikuspuntu feministarekin bat egiten ez badute, kritika eta analisisirako tresna bezala ulertzen baira. Parte-hartzeari garrantzi

handia eskaintzen zaio espazio inklusiboetan eta proposamenak askotarikoak izan behar dira. Ebaluazioa ere jo puntuan dago, nahiz eta kontuan izan, haurren identitateari buruz hitz egiten dugunean bigarren planoan egon behar delako.

Era berean, Sexu Hezkuntza ere ekitatean oinarrituta ulertu behar dugu eta Haur Hezkuntzan hasi behar da horren lanketa, bertan zenbait praktika egiteko espazioak sortzea posible delako, ostera galtzen direnak. Sexu/genero disidentziaren baitako identitateak ere inklusio logikan ulertzen badira, norbera aske eta parte sentitzeko estrategia kolektiboak garatuko dira, binarismoaren arauetatik kanpo.

Espazio seguru bat izan zen antzerkia, antzerkian ibili naizenean. Ikusi dut ahal nituela mahai gainean jarri edo erakutsi gauza batzuk beste testuinguru batean ezin nituenak jarri. Eta ahal nuen jolastu eta posible nuen nire identitatean inguruan...posible nuen esploratu. Eta gogoatzen naiz, lotsa handia ez bazaizu ateratzen, saiatzeko eta hanka sartzeko aukera oso garrantzitsua izan zen (TIV-P5_20/10/16).

Hurtzarotan hezkuntzatik esaten badugu nortasuna garatzen lagunduko diegula eta autonomia zeozter egin behar dugula eta jolasa eta esperimantazioa direla munduan eta ingurua deskubritzeko moduak, orduan hori aplikatu beharko genuke generoarekin ere, hori da gure ondoriotako bat. [...]ateak zabalduz (E5_18/03/14).

5.3.2. Sexualitatearen trataera

Eskolan sexualitatearen (% 30.7) gaia aztertzeke, hiru azpiataletan bereizten dira: esentzialismoaren kontrako jarrera, aniztasun afektibo sexuala indartzea eta trans* ikuspuntuaren hausnarketa sustatzea. **Esentzialismoaren aurkako jarrera** (% 19.4), bere aldetik, bi ideia nagusietan oinarritzen da: identitate binarismoa zein heterosexualitate eta erreproduktzio ereduak.

Genero identitate bitarrak (% 6.9), egun, naturaltzat eta aldagaitzat jotzen dira. Eskolak arau horiek betikotzeko funtzioa du eta emakume/gizon kategorien arabera buztintzen ditu gorputzak. Parte-hartzaileen ahotsek horren kontrako jarrera behar-beharrezkoa jotzen dute, erreproduktzio denaren kontzientzia izateke eta horren aurrean bestelako aukerak eskaintzeko.

Nik uste dut jaio nintzenetik dudala barne eztabaida emakume edo gizona naizen, ze ni ez naiz bietako ezta batean kokatzen. Pentsatzen nuen niretzat beste zerbait egon behar zela,

eta uste dut horrek asko markatu nauela. Haurtzarotik, oso txikitatik, zalantza askorekin hezi naiz nire sexu eta generoaren inguruan (TII-P3_19/09/11).

Nik hor ikusi dut: irakasle batzuk umeei ebatzen: zu zer za? Gainera, holan, ez? Ta umea...eh eh eh...neska. Nahi dut esan inongo logika barik: ez mutile za! Ze dekozu zakila ze ez dakit zer...Orduan guzti hori horrela ikusita egunerokoen ba kontzientzia gehixau hartzen hasi nintzen (E10_19/10/15).

Heterosexualitatea (% 12.5) aurkezten da oraindik ere bizitza proiektu bakar bezala, sexualitatearen gaia erreproduktzioa bideratzen delarik, bai eskolako materialetan, esku-hartzeetan zein curriculum ezkutuan. Bizitza proiektu bezala familia eredu bakarra aurkezten da eta bikotekideak pisu handia du, Haur Hezkuntzan ere. Kategoria zehatz batzuk erabiltzera ohituak gaude eta ez dago bestelako eredurik aurkezteko apustu handirik. Ez dugu desira zalantzan jartzeko espaziorik eskaintzen eta, beraz, ez dago bizitza eredu ezberdinak desiragarri bilakatzeko aukerarik.

Sexualitateaz hitz egiten dugunean, beti da super koitala. Eta harreman sexu afektiboetaz hitz egitea beti da bikotea, bikotea eta bikotea, ez? Dena da super zurruna eta, inkluso, homosexualitatez hitz egiten bada, da beti parametro super zurrun batzuen barruan. Eta gaia sartzen denean, da sexualitatea eta gero daude homosexualak. Hau da, familia eta gero daude, jendea ez dana ezkontzen, dena da *“como una coetilla”*. Ez dago integratuta diskurtsoa (TI-P4_19/08/01).

Bai, niretzako hori da eskola, doktrinamendu, doktrinatzeko espazio hori...emakume edo gizon bihurtzeko (TIII-P2_20/09/19)

Daude heterosexualitatea eta lesbianismoa ere bai eh? [...] Proposatzen dut desiari buruzko beste jolas bat, beste leku batetik planteatzen dena eta, orduan, ba Haur Hezkuntzako irakasle izatea, hezitzaileak formatzen egotea, hori da planteatzen dudana ere. Bai, haurrek bizi behar dutela eta ez ikasi eta, orduan, horrek jartzen gaitu hezitzaileak oso leku zail batean, baina, aldi berean, oso emoziozkoa. Oso interesantea den inkomodidade bat da eta, azkenean, benetakoa den lanketa bat bilatzen da eta benetan hasten gara gure barruan ikertzen, pertsonal eta kolektiboan, hori konpartitzen (E6_19/03/26).

Aniztasun afektibo sexualean (% 8.4) hezteak da gakoetako bat, transfeminismotik hezkuntzara begiratzen badugu. Ahotsek sexualitatea ikuspuntu transfeministotik ulertzea behar-beharrezkotzat jotzen dute, harremanak ulertzeko gako moduan, harreman pertsonal eta kolektiboak lantzeko. Beraz, alde batetik, gorputzaren trataera eta loturari dagokionez eta, bestalde, hezkuntza sexualaren ereduak izan dira aztertu diren eremuak.

Gorputzaren trataerari dagokionez (% 6.5), premiazko handikoa da gorputzarekin dugun harremana aztertzea eta horri buruzko proposamen pedagogikoak egitea. Hezkuntza etapak aurrera joan ahala, gorputzarekin deskonexioa gero eta handiagoa da eta horrek ondorio larriak dakartza. Horregatik, gorputzarekin esperimintatzeko aukera ematen duten gunean sortzeko beharra azpimarratzen dute parte-hartzaileek, askatasunetik genero arauak deseraiki eta gorputza bizitzeko aukera berriak lortzeko. Hori kontuan izanik, jasotako ahotsen arabera, sexu/genero disidentziaz ere gorputzaz birjabetzeko apustu nabarmen bat dago, zurruntasunarekin amaitzeko eta esperimintazio librearen bidea zabaltze aldera.

Niretzako izan da beste leku batetik eraikitzeko, nire gorputza beste modu batean ulertzeko, beste modu batean harremantzeko eta beste pertsonak ulertzeko (TII-P5_19/09/11).

Gure erabakia da harreman osasuntsuak eraikitzeko gure gorputzak ezagutu behar ditugula: fisikoa eta emozionala eta kognitiboa. Hortik harremantzen, osasuntsu harremantzen, ikasi behar dugu eta hori gure helburua da. Horretarako, dutxak, adibidez, erabiliko ditugu denak batera, elkar ezagutzeko (E11_19/11/18).

Hortaz, garrantzitsua da sexu hezkuntza (% 1.9) sistematizatzea, programetan txertatzea, ikasturte eta ikasmila guztietan eskaini eta ez era isolatuan. Sexu hezkuntza ezin da proposatu kanpo erakunde batek noizbehinka egindako lantegi modura, estrategia komun bat egon behar da. Estrategiak horrek derrigor sexualitatearen ikuspuntua zabaltzea eskatzen du eta parekidetasunaren hibridatzea. Diskurtsoa esperimintaziorako espazio bezala aurkeztu behar da, auto ezagutzarako, eta orientazioa ere ikuspuntu zabalago batetik ulertu behar da, harremantzeko ditugun moduen araberrako, besteekin eta norbere gorputzarekin.

Nik oroitzapen hori daukat. Sexologia, sexualitatea, ez dakit garai horretan nola deitzen genion, egiten genuenean niretzako zen biolentzia totala. Nire talde naturala nesken taldea zen, baina ezin nintzen horren parte izan [...] Oso agerian ikusten duzu zure burua [...] Gogoatzen naiz eskolan geundenean, ikasten genituenean XXY kromosomak eta ez dakit zer, nik panikoa nuen ea ni ote nintzen. Ni beti ikusten nintzen horretan, hor bazegoen zerbait ez nintzela kabitzen (TIV-P5_20/10/16).

Ardatzetako bat da sexualitatea berdintasunean oinarrituta irakastea, ezta? Hau da, Haur Hezkuntzan, baina baita Batxilergoan ere [...] Ikasi behar dugu, gure gorputza da. Bitxia da: zuk, klase batean, belarriei buruz inolako arazorik gabe hitz egin dezakezun bezala, mundu guztiak daki zer diren belarriak eta belarrien barruan dagoen guztia, dena irakatsi digute, baina, gero, galdetzen duzu zer den klitoria eta ez dakigu ezer! Ezjakintasun ikaragarria dago [...] Sexualitateak aniztasunarekiko errespetua ere erakutsi behar du, komunikazioa, desira,

onarpena, adostasuna. Desiran, pertsonetikiko komunikazioan, partekatzean, empatian, berdintasunean oinarritu behar da (E13_19/11/30).

Trans* ikuspuntuaren (%) auziak berebiziko garrantzia du hezkuntza eta sexualitatearen gaiak gurutzatzen direnean eta elkarrizketen %a hartzen du. Parte-hartzaileen arabera, haurren transexualitateak gaia pil-pilean dagoen gai bat da eta zenbait elkartek gaia jorratzen dute, gehienbat familiekin. Hala ere, aniztasun handia dago trans* komunitatearen baitan eta ez horrek haurtzaroan sexualitatea birpentsatzeko aukera zabaldu beharko luke. Ahotsek proposatzen dute sexua ulertzeko oinarriak zalantzak jartzea, ariketa hori binarismoa berari buruz hausnartzeko lagungarria izan daitekeelako.

Inoiz ez naiz sentitu egokitu zitzaidanarekin eroso [...] Baina niri irakasle batek esan izan balit “bai zu orain Beñat”, igual orain Beñat izango nintzen eta nik ez du Beñat izan nahi. Jolas arriskutsua da. Trantsizio bat dago eta norberak erabaki behar du egin edo ez, epaitu gabe, baina jakin behar dugu beti ez dela irtenbidea trantsizio bat egitea [...] Niri irakasle batek diagnostiko bat egin izan balit, orain igual Beñat izango nintzake. Nire identitatearekin zoriotsu nintzen galdetuz gero, nik ez dut Beñat izan nahi (III-P1_19/09/11).

Transexualitate egoera batek, eta bereziki haurtzaroan, egiten duena da oinarria, gizakiok daukagun oinarria, sexuak ulertzeko dena puskatu, eta hori oso interesgarria da ezarrita dagon gutzia hankaz gora jartzen duelako. Baina zer jarri behar da hankaz gora? Alde batetik, ulertzen zen gorputza ez dela desegokia eta hori ya ezin da, osea, badago oraindik jende asko horrela pentsatzen duna, baina etorkizuna ez doa hortik (E14_20/03/02).

5.3.3. Irakasle rola

Hirugarren dimentsioak, zentzu praktikoago bat bilatuz, irakaslearen rola (% 30.8) du eta lau atal nagusitan antolatu da: talde lanaren beharra, eraldaketarako espazioak identifikatzea, erreferentzialtasunari dagozkion gakoak eta, azkenik, eskaera nagusiak.

Talde lanean aritzeko beharra % 9.8 ko sinergia gune izan da eta hauek izan dira gailendu diren esparruak: eskolen artean, familia eta, azkenik, era zabalean, komunitatea. Eskolako agenteen zein eskolartekoen artean (% 2.9) informazioa eta materialak partekatzeo espazioak sortzen badira, lanketak zeharkakoak izatea eta diskurtso bateratuak sortzea lortu daiteke. Haurrek haien berdinen artean harremantzeko beharra dute, baina, askotan, eskolan rola oso definituta dute eta espazio eta lagun berriak egitea behar dute esperimatzeko aukera izateko.

Nire frustrazio handienetako bat izan da ez edukitzea nire inguruan beste neska batzuk ez zirenak divak, la chica guapa de la clase. Nire adineko jendearen falta handia sumatu nuen. Gogoatzen dut, behin, beste ikastola batekin elkartu ginenean eta 10 izatetik pasatu ginen 30 izatera. Kriston diferentzia! Beste neska bat zegoen *“que era mas deportista mas no se que”*...eta batera egoten hasi ginen (TI-P4_19/08/01).

Berritzegunetik mintegiak egiten ditugu eta gure puntu fuerteak dira mintegiak, ze hor batzen ditugu ikastetxe diferenteak. Ikastetxe bezala proiektua daukate eta hemen egiten duguna da lagundu. Proiektua, formakuntza eta beraientzako ere sare bat suposatzen du, esperientzia trukatzeko eta elkar laguntzeko (E1_18/02/08).

Familiaren eremua (% 4.3) ere nabarmentzen da, nahiz eta agente zailena izan azterlaneko gaiak lantzerako orduan. Familiaren baitako oroitzapen ugari bildu dira, bazterketa eta onarpen prozesuak etxetik hasten baitira, lehen sozializazio espazio bezala. Beraz, generoaren gaia askatasunetik eta nortasunetik lantzeko, eskolak etxearekin harreman bat izatea eta gurasoak informatua mantentzea gako bezala seinalatzen dute ahotsek.

Niri gurasoek beti kontatzen didate, nire amak goizetan egiten zuela lan eta, orduan, nire aitak jantzen gintuela eta eramaten gintuela eskolara. Behin nire aitak deitu zion nire amari, 2 urterekin edo, esateko umeak ez zuela soinekoa jantzi nahi, *“Que esta como un palo!”* Nengoela... Geroztik ez nuen soinekorik jantzi nahi (TI-P1_19/08/01).

Honek izan nahi du haurrak zoriontsu izateko espazio bat, horrela azaltzen genuen gure egunerokoan. Orduan, horri begira saiatzen gara ahalik eta era askeenean mugitu daitezen pertsona bezala. Alde horretatik ere genero identitatea aukeratzeko askatasuna bermatu nahi dugu, behintzat espazio honetan. Eta, klaro, familiek oso ondo hartu dute, haurraren zoriontasunarekin lotura egin genuelako, asmatu egin genuen erreminta horrekin (E2_10/02/13).

Komunitatearen erantzukizuna (% 2.6) era aipatzen dute parte-hartzaileek. Azken finean, lanketaren pisu guztia ezin da eskolarengan kargatu. Herritar bezala gaiarekiko dugun erantzukizuna kontuan izan behar da eta hezkuntza komunitatearekin batera diskurtso eta eraldaketarako gako komunak definitu.

Neretzako falta da hezkuntza mailan hezkuntza komunitate guztiak estrategia komun bat edukitzea. Agente ezberdinek, hezkuntzan eragina daukatenak, estrategia bat hartu eta bide horretan jarraitzea. Bestela, da como eskola batzuk, daudela beraien kabuz lantzen eta, bueno, pixka bat salbableago direla, baina dira txanpiñoiak (TIII-P5_20/09/19).

Herritar moduan, noski, ere bai. Nik uste dut hau dela daukagun erronka bat, eskolan daukagun erronka bat eta ba... ba zentzu horretan ere interesatzen zait (E4_18/03/12).

Erreferentzialtasuna % 8.6 izan da identifikatu den beste gako nabarmenetako bat eta bi eremutan banatu da; alde batetik, curriculum agerikoari dagokion aldagaiak eta, bestalde, curriculum ezkutuari dagozkionak. Curriculum agerikoari dagokionez (% 3.6), umeei eskolan zer-nolako edukiak helarazi behar zaizkien, nola (metodologia) eta horiek nola ebaluatu aztertu behar da. Bestalde, hizkuntza *habitus*-a eta materialei buruz jardun dute gehienbat parte-hartzaileek, irakasleek horiek erabiltzen duten modua gaketat jotzen dutelako.

Nik daukat gogoan 6. LH edo 5. LH ematen ari ginela ugalketa eta ez dakit zer eta, derrepente, zegoen zati bat liburuan zela identitate sexuala edota agertzen zela heterosexuala, bisexuala eta homosexuala. Eman genuen 10 minututan, oso gaineratik, eta, gero, pasa ginen ugalketa ematera eta, derrepente, dago bakarrik zakila eta alua eta... eta gero denbora osoan aludunak erreprodukziora bideratuta. Hori oso markatuta daukat (TI-P4_19/08/01).

Ze hizkuntza erabiltzen da? Pentsatzen dugu eta oso konbentzituak gaude euskara ez dela sexista eta hizkuntzak, berez, ez dira sexistak, da gure erabilera eta gure burmuinean dagoen eraikuntza. Azken finean, pentsamenduaren isla zuzena da eta hor gelditzen zaigun lanketa izugarri handia da. Justu lehen, hezkidetza gida plana egin zenean, ikastetxeek eskatuta, lankide batzuen artean hau prestatu genuen eta hemen tresna batzuk daude. Gainera, hezkuntza komunitate agente desberdinekin lanketa egiteko eta hemen tresna batzuk prestatu genituen, baina da diagnostikoa egiteko, a ver, eh, sentsibildadea egiteko eta, gero, diagnostikoa egiteko eta diagnostikoa egiteko eremu desberdinak, desberdinetan neurtzeko pixka bat zer gertatzen den eta gero prestatzen genituen tresna batzuk neurtzeko ikastetxetako diagnostikoa egiteko ea nola dagoen hezkidetza, bai? Ikastetxearen antolaketan, kudeaketan eta alderdi desberdinetan, hezkidetza jasota al dago ikastetxeko dokumentuetan, idatzita al dago adibidez hezkuntza proiektuan edo programazio didaktikoetan, eta familiei bidaltzen zaien eskutitzetan, edo antolamenduan? (E7_19/06/06).

Ezkutuko curriculum edo ez agerikoa (% 5) nahigabe barneratzen den curriculum da; era inplizituan transmititzen diren jakintzak, ezagutzak, ideologiak, jokabideak, etab.. Beraz, norberaren itxura da lehen adierazpena curriculum ezkutuan eta, horregatik, araua zalantzan jartzen dute irakasleen gorputzek haurren arreta berehala deitzen dute, binarismoan kokatzeari buruzko galderak indartuz. Adibide errealak eskaintzea eta bizitza eredu ezberdinak aipatzea da beste estrategietako bat, erreferentzialtasun zuzenak, haragizkoa,

eragin handia duelako. Horrez gain, tratuak ere inplizituko kontu ugari transmititzen ditu, nondik harremantzen garen eta nola.

Nik bai, nik ezagutu nuen lehen marika perfektamente gogoratzen dut. Marika como tal, zan marika marika! Bai, ba bidai baten, aitak koroan abesten du eta Austriara joan ziren eta joan ginen, ni arreba eta ama kotxe baten. Gero, jendearen bikoteak ezagutzen ez genituenak, eta Ibarrako tipo bat, eta niretzako izan zen como guaaauuu Eta, gainera, zen una loka de la ostia. 10 urte edukiko nituen, eta niretzako bai izan zen txute bat: berak nola bizi zuen, ze aske! Nik desioa eta garatu barik, baina bai ikusten nuen zeozer. 10 egun edo izan ziren. Ez dut esango erreferente bat izan zenik, baina bai izan zen, zabaldu zitzaidan mundu bat hor (TIII-P4_20/09/19).

Adibidez niri lau urtekoek asko galdetzen didate ea nintzen mutila edo neska, eta nik esaten nien ba egunero gauza bat. Berdin da, astero galdetzen zidaten, eta oin ya ez didate galdetzen, ya berdin zaie, baina hasieran jakin behar zuten [...] Bai, eske gu izan behar gara erreferenteak, nire ustez, gu izan behar gara, eske gu ez bagara, nor izango da? (E3_18/02/15).

Eraldaketa espazioak (% 6.8) identifikatzerakoan, elkarren artean harreman estua izan arren, hiru kategoria berezi dira: formakuntza, ikerkuntza eta hausnarketa. Formakuntza etengabekoa izan behar da eta (% 2.9) berebiziko garrantzia du egungo mugimendu politikoekin harremana izatea, egungo errealitate politikoaren jarraipena egitea eta beharren zein diskurtsoen emaria jasotzea. Parte-hartzaileek azpimarratzen dute eskaintzen diren formakuntzak ezin direla pilulak izan eta benetako eraldaketa bilatzen duten proposamen aplikagarriak aldarrikatzen dituzte. Irakasleen prestakuntzak ere garrantzi handia du. Estrategia ezberdinak aipatu dira, bereziki liberazioak eta baliabideak eskuratzean dantza.

Nire ustez ezin da geratu bakoitzaren erabaki batean. Formakuntza batek...bizi behar du prozesu bat. Kulturartekotasunaren mobida guztia eta generoa... bizi behar duzu prozesu bat. Ezin da izan 100 orduko ikastaroa egin eta ya esta. Ze 100 ordu hona etorrita, ez duzu ezer egingo, zuk ez baduzu emantzipazio prozesu bat bizi. Eta hori da, nire ustez, arazo bat irakasleriaren artean (TIII-P2_20/09/19).

Nik uste dut super beharrezkoa dela etengabeko formakuntza. (TIII-P1_20/09/19).

Guztiek jaso dituzte eduki berdinak [...] Jarri zure bizitzako lau adibide zehatz gai honekin lotuta, zerikusia dutenak. Behartzen duzu jendea bere bizitza pertsonalaz hausnartzera. Beno, izan zitekeen gelan, eh? Igual gelan geratu zaizkizunak edo *de tu vida* pertsonal. Uste dut hori dela asko zu noraino nahi zaren biluztu, ea hasi nahi duzun pentsatzen zer ikusi duzun eta

zer ez, baina gauza batzuk entzun behar izatea eta derrigorrezkoa izatea garrantzitsua da, zein igual zaude sentsibilizatua *porque* telebista ikusten duzu hau edo beste *y vas a la concentracion* baina inoiz ez duzu jaso horrelako formakuntza bat (E8_19/06/13).

Ildo berean, ikerkuntza (% 3.9) kontzientzia hartzeko eta planak berrikusteko zein ebaluatzeko bidea da eta behar-beharrezkoa da etengabeko eraldaketarako. Era berean, talde ikerkuntza eta prozesuek memoria historikoa lantzeko lagungarria izan daiteke, baina norberaren praktiken kontzientzia hartzeko ere.

Hezkuntza arloan, oso inportantea da irakasleak eta hezitzaileak egoeraren inguruko ezagutza izatea, oso paper garrantzitsua dute [...] Haurren jarraipen bat egitea beharrezkoa da, ezin dena izan da bullying-a jasaten duten haurrak egotea, sufritzen... eta irakasleak ez konturatzea. Niri gertatu zait (TII-P2_19/09/11).

Gure formazio taldeak proposatzen duena da alor bateko oinarri teoriko bat ematea [...] Marko teoriko potolo bat elkarbanatu eta gero, behaketa edo ikerketa egin. Aurten zaintza txikiekin ari gara, ez? Ba haur eskola batek aukeratuko du bere burua behatu. Mukiak kentzen, edo ura banatzeko momentuen edo txamarra janzten, edo horrelako zaintza txikiei begira gaude, hori behatzen dugu, gure burua behatzen dugu bideo grabaketa sistemen bidez eta, gero, amaiera aldera, uztartzen dugu marko teorikoa, eraikitako marko teorikoa, non adostasuna behar zen behatu dugunarekin. Elkar konparatu eta, gero, hortik, atera praktika kontziente bat: gurean, bale, ba hauek ditugu, gauza hauek ditugu aldatzeko...(E2_18/02/13)

Azkenik, irakasle roletik **eskakizun nagusiak** (% 5.6) zeintzuk diren aztertu dira, hauek bi norabidetan antolatu direlarik: alde batetik, babestua egotearen beharra eta, beste alde batetik, egituraren eragitearena. Babesari (% 2.7) dagokionez, beharrezkotzat jotzen dute parte-hartzaileek eskolan egiten diren praktika eraldatzaileek babes legala zein komunitarioa izatea. Hau da, testuinguruak eta testuinguru politiko-legalak eragin zuzena dute eskolan egiten diren esku-hartzeetan. Horrez gain, haurrek ere irakasleen babesaren beharrezkoa dute, autodefentsa estrategia gisa.

Ez dago tresna bat defentsa bat sortzeko, kolektiboa, eta zu bakarrik defendatu behar bazara... *¡de perdidas al río!*. Babesaren atzean kolektiboa egon behar da, kideen babesaren eta ez abandonua. Babes hori sentitu behar da. Nik faltan bota nuen eskolan irakasleak esplizitatzea gaia, ez? Zure gelan baldin badaude bati marikoi deitzen denbora guztian, igual azaldu behar duzu gelan zer da marikoi izatea, zer dan, ez? [...] Nik uste dut arazo bat horren ebidentea denean paso egitean zilegi bihurtzen dela eraso bat. Denok dakigu dagoela eta inork ez du

ezer egien. Autoritate figura denek ez dute ezer egiten. Beraz, zilegi da jendea erasotzea (TIII-P5_20/09/19).

Gaur egun, gauza bat oso argi dago: orain arte hezkidetza ez da derrigorrezkoa izan, Skolae programarekin izan ezik. Hezkidetza borondatezkoa izan da beti, berdintasun-legeak betetzea borondatezkoa izan da, eta, irakasle gisa, erabat legez kanpokoa izan zaitezke zure bizitza osoan, legeak ez betetzea. Are gehiago, berdintasunerako hezkuntza lege organikoetan oinarritzen da, eta, gero, lurralde bakoitzeko lege autonomikoetan; izan ere, zure irakasle bizitza osoa egon zaitezke gai bakar gisa, eta hiru lege erabat bete gabe uzten (E13_19/11/30).

Azkenik, oso garrantzitsua da **egituran eragiteko gaitasuna** (% 2.9) izatea. Hezkuntza sistema bera aldatzea oso zaila da, baina eskolaren borroka egituran eragiten saiatu behar da, nahiz eta baldintzek hori zaildu.

Klaustroan edukitzea aste betez jendea horrela, eske niretzako zen etortzea gehiago, oxigeno bola bat zen baita. Orduan, nire ustez, liberazio orduak ditugu. nolegako²⁴ orduak dira irakasle batek 18 ordu klase eman behar baditu, ba ordu batek ematen du 10 eta beste 8 euskalgintzarako. Badaude bat hezkidetza proiektuak 3 ordu ematen dizkigula, baina 3 urtez. Lortu ditzagun, noliegak dazkan bezala, kriston ordu pila urtero. Nik uste dut euskalgintzak egin duen borroka bat dela eta lortu duela. Ba feminismoak egin behar du borroka bera eta lortu (TIV-P2_20/10/16).

Hori da kontua, gero ez dago benetako eskakizuna, ez da bermatzen hori emango denik. Hori da pena plan berri honekin. Eta, klaro, hori ez baduzu egiten, hil egiten da, edo hil daiteke. Hainbat lekutan mantentzen da, hor daudelako prest, baina, berez, egiturak ez du bermatzen. Hori da, oraindik oinarri minimoan dago [...] Plan hori 16an bukatu zen, ba orain esango digute mintegia arratsaldeetan, eta, klaro, jende gutxiago dator eta, gainera, horrela eskatzen dituzu ikastetxei esfortzu bat liberatzeko eta etortzeko ondo. Ba antolakuntza barruan, antolatu behar dute asteazken horietan libratu behar dutela (E1_18/02/08).

5.4. Eztabaida eta ondorioak

Parte-hartzaileen testigantza eta iritziei erreparatzen badiegu, beraz, garbi ikus daiteke aniztasuna ulertzeko paradigma aldatzeko beharra (Halberstam, 2018; Sanchez, 2019); “besteak” kategoria ez iraunarazteko eta zapalkuntza anizkoitzen kontzientzia hartzeko.

²⁴ Nolega laguntzak ikastetxeetako giroa esukalduntzeko deialdiak dira. Hemen jaso: https://www.euskadi.eus/dirug_laguntza/2020/nolega/web01-tramite/eu/

Horretarako, ezinbestean ikuspuntu interseksionalak ekarri dituen irakurketa berriak aintzat izan behar dira praktika pedagogikoetan (Britzman, 2002; Flores, 2013; Galindo, 2013; Martínez, 2016; Martínez eta Ramirez, 2017) eta, horrela, diskurtso kondestendientek alde batera utzi eta proposamen zabalagoak eraiki (Brizman, 2005).

Proposamenek orain arteko ereduak sustatu duten zurruntasuna, bazterketa eta integrazio ezabatzea eta eredu inklusiboak sortzea ahalbidetu behar dute, sormena, esperimentazioa eta norbera eroso eta ez lotsatua sentituko den espazioak eskainiz, parte-hartzaileek ere horrela adierazi dute (Eheita, 2006; Halberstam, 2018; López-Vélez, 2018; Sanchez, 2019). Ildo horretan, bazterketa ez da kanpo zigor moduan bakarrik ulertu behar, identitatearen sorkuntzan eta barnean sortzen den dinamikan gertatu daitekeen zerbait baizik, prozesu horretan norberaren identitatearen inguruko bazterketa edo norbera den bezalako ez onartzea gerta daitekeelako. Hori barne bazterketa bezala izendatu daitekeenaren isla da.

Bestalde, norberak bere sexualitatearekin duen harremana aztertzea, gorputzari leku ematea eta aniztasun afektibo sexuala lantzea ere beharrezkoa da (Alvarez-Uria et al., 2019), binarismoa indartzen duten diskurtso eta jarrerak jo puntuan izanik. Horregatik, beharrezkoa da haurtzarora eta sexualitatearen arteko harremana aitortzea (flores, 2008, 2012; Halberstam 2018; Platero, 2018; Sanchez, 2018). Trans* auziak ere ideia berberak sustatzen ditu, aniztasuna, gorputza eta sexualitateari buruzko pertzepzio eta bizipen berriak proposatzeko tresna izan daitekeelako (Fernandez, 2004 in Bello, 2018; Missé, 2019). Desirak erdigunean mantendu behar dira, heterosexualitatek eta binarismotik at dauden sexualitate, gorputz, harreman eta bizitza ere ahalbidetuz eta eredu bilakatuz (Halberstam, 2018; Missé, 2019; Ojeda et al., 2019).

Era berean, garrantzitsua da identifikaziorako materialak eta hizkuntza inklusiboa erabiltzea, egiten dena berrikusi eta norberak bere gorputz zein esperientzien bidez materializatu. Horretarako, formakuntza egokia jasotzea beharrezkoa da (Goñi et al, 2018; Gorrotxategi eta Alvarez, 2017; Romero eta Abril, 2012), hausnarketa sustatzen duelako, ikerketarako tresnak eskaintzen dituelako eta espazioak eraldatzeko aurrerapauso delako (Quaresma da; Silva eta Megid, 2006).

Orain arte aipatutako guztia aurrera eramateko eta lortzeko, babesa ezinbestekotzat jotzen dute parte-hartzaileek, ikasleek irakasleena eta irakasleek legearena zein komunitatearena. Babesa sisteman eragiteko gaitasunaren oinarria da eta, izatekotan, eraldaketa antolatuta daiteke: irakasleen lan baldintzak hobetu eta eskoletan, arnagunez gain, proiektu zabalagoak

eta eraldatzaileagoak eskaini(Goñi et al, 2018; Gorrotxategi eta Alvarez, 2017; Romero eta Abril, 2012). Bide horretan, aditu batzuek bezala (Missé, 2019), talde lanean aritzea ere azpimarratzen dute ahotsek, proiektua integralak eraikitze komunitatea osoaren inplikazioa beharrezkoa baita.

Pedagogia (trans)feministek genero arauak, eta berauek egituratzen dituzten harreman sozialak, identitatea, gorputza eta desira beste era batean bizitzeko aukera ahalbidetzen dut komunitate osoarengan eta denok, haur zein helduk, askeago izateko dugun eskubidea mahaigainean jartzen dute. Besteekin eta gure gorputzarekin ditugun harremanak beste modu zabalago batean ulertzeko eta gustuko duguna eta ez definitzeko askatasunean ahalduntzeko, pedagogia beharrezkoa da.

Hots, parte-hartzaileen ahotsek agerian utzi dute, alde batetik, aniztasuna eta sexualitatea ulertzeko egungo paradigmak aldatzea beharrezkoa dela eta, horretarako, proposamen zabalagoak egin behar direla. Metodologietan, materialetan, hizkuntzan, erreferentzialtasunean... trans* identitateetatik zein identitate disidentetatik datozen ideiak aintzat hartu behar dira, zuri/beltz planteamendutik kanpo, mugimendu horrek dakartzan antolakuntza eta bizitza eredu proposamenak aniztasuna bermatzeko aukera ematen digulako.

Transfeminismoak dakarren antolakuntza eta ahalduntzeko klabeek kolektiboaren zein talde lanaren aldeko apustua egiten dute eta gorputzarekin dugun harremanaren auzia erdigunerara ekartzen dute. Gorputza ezagutzeko eta birjabetzeko bidea da, prozesu inklusiboen abiapuntua, eta hezkuntzan ere hori egiteko tresnak beharrezkoak dira.

Horregatik, Haur Hezkuntza sormenak eta esperimentazioak ikasketa-prozesuan duen indarra aprobetxatu behar da, genero binarismoaren garrantzia aitortzeko, proposamen transfeministak egituratzeko eta, hortik, lanketa kritikoa gainerako etapetara zabaltzeko.

Beraz, aniztasuna ulertzeko paradigma aldatu behar da, zabalagoa den proposamen baten alde egiteko: eredu inklusiboak sortu eta sormena, esperimentazioa eta norbera eroso eta ez lotsatua sentituko diren espazioak eskaini. Identitatearen garapen prozesuak inklusiboak izateko, ezinbestekoa da norbere buruarekin eta besteekin sortzen diren bazterketa eta integrazio ereduak identifikatzea, binarismoaren kanpo dagoena zigortzeko joera ezabatuz eta norbere buruarekin joera hori ere neutralizatuz.

Beraz, norberak bere sexualitatearekin duen harremana lantzea, gorputzari leku ematea eta aniztasun afektibo sexuala lantzea beharrezkoa da. Horretarako, haurtzaroa eta sexualitatearen arteko harremana aitortzea ezinbestekoa da, binarismoaren kanpoko gorputzak desiragarri bihurtzeko eta desiraren pedagogia ikasgelara eramateko modu bakarra baita.

Beraz, generoaren lanketan ikuspegi transfeminista txertatzeko, bai curriculum agerikoa zein ezkutukoa presente izatea beharrezkoa da. Eskolan egiten diren proposamenak babesa izan behar dute eta hori ikasleei helarazi. Lan baldintzak borrokatzeko eta sisteman eragiteko gaitasuna antolatzea lehen mailako behar bat da.

Laburbilduz, bai formakuntza saioek zein ikerkuntzak talde eta norbanako hausnarketa dute abiapuntu, norbere praktika zalantzan jarri behar izatetik abiatzen baitira eta eraldaketa bilatzen baitute.

5.5. Erreferentziak

- Ainscow, M., Farrell, P. eta Tweddle, D. (2000): Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161.
- Alegre, C. (2015). *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. Políticas, prácticas y pedagogías trans.* Editorial UOC.
- Alfonso, P., eta Aguado, J. (1992). *Estereotipos y coeducación*, Consejo Comarcal Del Bierzo. León, Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Alvarez-Uria, A. (2013). Euskal Trans literarioak. Trans ezkutuen kartografia bat XX.mendeko esukal literaturan, in I. Castillo. eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak* (139-163. orr.). EDO!
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T., eta Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75 <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., eta Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice.* SAGE., <https://www.doi.org/10.4135/9781446221990>
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/08/Hacia-una-trans-pedagogia-1.pdf>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, 1, 174-177.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, In M. Jimenez, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (197-225. orr.).Icaria.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. In S.Talburt eta S. Streinberg. (Arg.), *Pensando queer, sexualidad, cultura y educación* (51-75. Orr.). Graó
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2), 2-12.
- Carrera, M. V., Lameidas, M., Cid, M, Rodríguez, Y eta Alonso, P. (2015). De las tecnologías del genero a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 21.
- Carrera, M. V., Lameiras, M. eta Rodríguez, Y. (2011) Participación en situaciones de maltrato entre iguales, conformidad de género y hetorexismo en adolescentes de secundaria españoles. In J. M. Román, M. A. Carbonero eta J. D. Maldiviero (Koord.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en*

- una sociedad multicultural* (3783-3796).
Asociacion de Psicologia y Educacion.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., González, A., eta Almeida, A. (2017). Blanditos, débiles y sumisos?: La feminización de las víctimas de bullying. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 40-45. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.08.2366>
- Castilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 2, 49-85.
- Coffey, A. eta Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Darretxe, L. (2013). *Hezkuntza Inklusiboa eta Aniztasunari Arreta*. Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren Sare Argitalpena.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias en investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III*. Gedisa.
- Denzin, N. K. eta Lincoln Y. S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Gedisa.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Emagin eta Euskal Herriko Bilgune Feminista (2018). *TRANSexualitateak: Hezkuntza-praktika feminista baterako ekarpenak*. Emagin eta Euskal Herriko Bilgune Feminista.
- Epelde-Pagola, E., Aranguren-Etxarte, M., eta Retolaza-Gutierrez, I. (2018). *Gure Genealogia Feministak. Euskal Herriko Mugimendu Feministaren Kronika bat*. Emagin Dokumentazio eta Ikerkuntza Zentro feminista.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* Fundación Paideia Galiza, Morata.
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y practica de (hetero)normativización. *Revista Trabajo Social*, 18. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514/18506>
- flores, v. (2013). *Interruptiones. Ensayos de poética activista. Escritura, política y educación*. La Mondonga Dark.
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías infancias y heteronormatividad. In D. Brizman, v. Flores eta b. hooks (Arg.), *Pedagogías transgresoras*, (13-30. orr.) Bocavulvaria ediciones. <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Mujeres creando.
- Gandarias, I., Montenegro, M eta Pujol, J. (2019). Interseccionalidad, identidad y articulación: hacia una política de la agregación. *Feminismo/s*, 33, 35-63. <https://doi.org/10.14198/fem.2019.33.02>
- Goñi, E., Donaire-Hidalgo, I., eta Alvarez-Uria, A. (2018). Gorputza eta identitatearen eraikuntza Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegitik. *Tantak*, 30(1), 57-85. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19826>
- Gorrotxategi, M., eta Alvarez, A. (2017). Genero desadostasuna Haur Hezkuntzan. Irakasleon erronka berria. *Tantak*, 29(1), 95-122. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.17867>

- Halberstam, J. (2018). *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Egales.
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. In D. Brizman, v. Flores eta b. hooks (Arg.), *Pedagogías transgresoras*, (1-12. orr.) Bocavulvaria ediciones. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a Trasgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitan Swim.
- Labarca, C. (2017). *Investigación Cualitativa para Principiantes*. Publicación independiente.
- Leon, I., Martínez, J., Gamito, R, eta Vizcarra, M. T. (2020). Haur Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61. <http://dx.doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>
- Lincoln, Y eta Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman eta R. G. Burgués (Edk.), *Qualitative Research*. (297-344). SAGE..0
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I. eta Ramirez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *RIEJS*, 6(2), 81-95. <https://revistas.uam.es/riejs/articulo/view/8593/8948>
- Medeak (2013a). Gorputz insumisoen uluak II, in I. Castillo. eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak*, (59-72) EDO!,
- Medeak (2013b). Manifestu Transfeminista, in I. Castillo. eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak* (73-74). EDO!
- Missé M. (2019). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Montenegro-Martinez, M., Egaña-Rojas, L, eta Pujol-Tarres, J. (2019). De las marcas de diferencia a los cuerpos de(s)generados. Una figuración queer. In S. López Silvia, eta L. Platero, (Arg.). (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (51-83). Bellaterra.
- 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.
- Ocampo, A. (Koor.) (2018). *Pedagogías Queer*. CELEI.
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P., eta Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada*, 3(1), 1-16. <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe067/10469>
- Patiño, M. (2020). Apuntes sobre un feminismo comunitario. Desde la experiencia de Lorena Cabnal. (preprint) https://www.researchgate.net/publication/342215141_APUNTES

[ES SOBRE UN FEMINISM
O COMUNITARIO Desde la
experiencia de Lorena Cabnal](#)

- Pérez-Serrano, M. G. (2014). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Planella, J. eta Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, 15(1), 265-283.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/159/122>
- Platero, R. L. (2020) Conocer nuestras genealogías. *Transfeminismo o barbarie*, 41-68.
- Platero, R. L. (2018). Ideas claves para las pedagogías transformadoras. In A. Ocampo (Koord). *Pedagogías queer*, (26-47 .orr.). CELEI.
- Quaresma da Silva, D., Sarmiento, D. F., eta Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(16), 1-20.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Reguero, P. (2020) Medio siglo de transfeminismo y transfobia. In Autore asko (Arg). (2020). *Transfeminismo o barbarie* (225-240). Kaótika libros.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. eta Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XX1*, 17(1), 201-220.
<https://dx.doi.org/10.5944/educx1.17.1.10711>
- Rofes, E. (2015). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Romero, A., eta Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.
- Sánchez, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en la educación infantil: orientaciones prácticas*. Catarata.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Silva, R. C., eta Megid, N. J. (2006). Formacao de profesores e educadores paraabordagem da educacao sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciencia & Educacao (Bauri)*, 12(2), 185-197.
- Solá, M (2013). Pre-textos, con-textos y textos. In M. Solá eta E. Urko (edk.), *Transfeminismo, Epistemes, fricciones y flujos* (15-27. orr.). Txalaparta..
- Solá, M eta Urko, E. (2013). *Transfeminismo, Epistemes, fricciones y flujos*. Txalaparta
- Steilas (2021). Curriculum dekolonizatzen. Steillas. https://steilas.eus/wp-content/uploads/2021/02/Unitat_eDidaktikoa_Steilas_2021_M8_E_US_BB.pdf
- Subirats, M., eta Tomé, A. (2007). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.

- Taylor, S. J. eta Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. B.
- Woods, P. eta Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea

SEIGARREN KAPITULUA

Eraikitako eta zeharkatutako zubiak

VIT.

6.1. Eztabaida eta ondorioak

Azken atal honetan, ikerketan parte-hartutako ahots guztiak batu eta helburuei lortutako, ondorioak, hausnarketak eta gakoak eskainiko dira. Hala, kasu-azterketaren bidez fenomenoaren deskribapena bilatuko da, errealitate bakar bat osatzen duten ondorioen bidezko deskribapen holistiko gisa. Kapitulu honetan, lanaren ekarpen nagusiak eta marko teorikoa eztabaidan jarriko dira eta, ondoren, doktore-tesiaren helburuak berrikusiko dira. Horrekin batera, ondorio nagusiak eta giltzarria pedagogiko transfeministak zerrendatuko dira. Azkenik, ikerketaren mugak eta etorkizuneko proposamenak adieraziko dira.

6.2. Emaitzen eztabaida

Egungo hezkuntzak ez du ekitatearen eta aniztasunaren aldeko apusturik egiten eta hori partaide guztiek azpimarratzen dute. Eskolak, eragile sozializatzailer bezala, molde sozialak eta kulturalak erreproduzitzen ditu (Alfonso eta Aguado, 1992; Miyares, 2006; Platero, 2014; Salinas eta Leona, 2016; Trujillo, 2015) eta genero zein identitatearen garapenean arauak indartzen ditu, finean genero eta identitate teknologia bat da (Laurentis, 1987). Hau da, Sánchez-Bellorekin (2006) bat eginez, parte-hartzaileek azpimarratzen dute eskolak sistemaren balioak erreproduzitzeko funtsezko tresna izaten jarraitzen duela.

Finean, apustu zehatzak dauden arren, neoliberalismoa da, oraindik ere, hezkuntza agintarien sistema nagusia eta marko horrek zein egungo politikek agerian uzten dute profesional askok

ez dutela eskola borroka eremutat jotzen, langile izaerak aldaketak jasan dituelako. Zentzu horretan, elkarrizketatu eta gainbegiratutako adituek bat egiten dute eta adierazten dute eskola egiturak merkatuaren beharrei zein sexu/genero binarismoaren betikotzeari mesede egiten diola eta, ondorioz, hezkuntza proiektu asko produktu bilatzen direla, efikazia bilatzeko aplikatu daitezkeen produktu (Anguita, 2011; Tomé, 2008).

Horregatik, parte-hartzaileek eskolan politikoki zuzena dena irakasten dela adierazten dute eta eraldatzaileak eta erradikalak diren diskurtsoak baztertuak direla salatu. Diskurtsoak ikasiak dira, askotan aurpegi garbitze teknika gisa. Hau da, sistemaren *purpelwashing* eta *pinkwashing* estrategiak islatzen dira eskolan: diskurtso feminista hedatu da, baina ez dago erroko lanketarik; berdintasun faltsuaren ideia da nagusi; sentsibilizazioa dago, baina ez dago benetako konpromisorik; eta oraindik ere zenbait jarrera eta eredu erreproduzitzen dira (Arenas, 2006; Martínez eta Ramírez, 2017; Sánchez-Bello, 2008; Subirats, 2016).

Horren baitan, gai batzuekiko sentsibilitate handia dagoen arren beste gai batzuekiko ez da horrela izan eta hori femo/homonazionalismoaren markoan kokatu daiteke, eskolan duen eraginaren isla gisa (Farriz, 2017; Puaj, 2017). Hau da, zuzentasun politikoa oso arriskutsua da. Hezkuntzan diskurtsoa berdintasunarekin oso lotua dago (Delgado, 2015) eta, parte-hartzaile askoren ustez, horrek sentsibilizazio faltsu baten markoan kokatzen du hezkuntza sistema.

Horrenbestez, honako hauek dira ikerlanean zehar jasotako ahotsen aldarrikapenek teorietan bat egiten dute eta hauek dira genero ikuspegiaren diziplinarteko lanketa integrala eta aniztasunean oinarritutako proiektu kokatuak bideratzeko erronkak (Morian, 2017):

- (1) Sistematizazioa, eskola askotan, kontzientzia eta aktibismo feminista duten irakasleen esku dago soilik eta ez dira, ordea, prozesu kolektiboak edota eskolako konpromisoa garatzen (Bejarano et al., 2019; Miralles-Cardona et al., 2020). Horregatik, lanketa handia egiten den arren, ez dago hezkuntza sistemaren aldetik konpromiso seriorik eta proposamenak kolektibo edo norbanakoen esku geratzen dira (Castillo eta Gamboa, 2013).
- (2) Horregatik, zeharkakotasuna garrantzitsua da (Miralles-Cardona et al., 2020; Miyares, 2006) eta maila guztietan lantzea, bai erreferentziazko eduki eta irudiei dagokienez (Anguita, 2011), bai adin eta espazioei dagokienez (Miyares, 2006). Haur Hezkuntzan, zehazki, lanketa oso urria da eta materialak moldatzeko zailtasunak, zein familiarekin

lan egiteko zailtasunak daude. Hutsune handia identifikatzen da, beraz, generoaren lanketari dagokionez.

- (3) Gainera, zeharkakotasun hori zerbitzuek eta administrazio zein erakundeek ere bermatu behar dute. Maila akademikoan, instituzionalean, kolektiboan zein indibidualean askotariko egitasmoak bultzatzen diren arren, ikastetxeek ikasgelako eraldaketan sakontzeko tresnak eta denborak behar dituzte (Anguita, 2011; Bejarano et al., 2019; Miralles-Cardona et al., 2020; Sánchez-Bello, 2006)
- (4) Horretarako ezinbestekoa da hezkuntza komunitateko barneko zein kanpoko eragile guztien prestakuntza bermatzea, baita etorkizuneko irakasle belaunaldien prestakuntzan (graduak eta masterretan) sistematikoki genero ikuspegia txertatzea ere (González-Pérez, 2017; Miralles-Cardona et al., 2020; Miyares, 2006; Sánchez-Bello, 2006).
- (5) Era berean, talde lana eta babesak behar-beharrezkoak dira. Agenteen arteko zubiak eraiki behar dira (Anguita, 2011; González-Pérez, 2017; Miralles-Cardona et al., 2020; Miyares, 2006; Moriana, 2017)., komunitatearen eta legearen babesak sentitzeko. Modu horretan, sisteman eragitea posiblea da eta eraldaketa proposatu. Lan baldintzen hobekuntza, arnagunez gain, proiektu zabalagoak eta eraldatzaileagoak lortzeko (Goñi et al., 2018; Gorrotxategi eta Alvarez, 2017; Romero eta Abril, 2012) zein talde lanean aritzeko bidea da.

Zerrendatutako erronkei zein egungo testuinguruari erreparatuz, Mugimendu Feminista hezkuntzan genero ikuspegia eta aniztasuna kontzientzia kritikotik lantzeko estrategiak garatzea ahalbidetzen duen agertoki aproposa da orain. Beraz, elkarrizketetako zein talde eztabaidetako ahotsak argi dute nahitaezkoa dela mugimenduekin zubiak elkartzea eta proposamenak gurutzatzea, espazio komunitarioak sortzeko eta pedagogia transfeministak gurutzatuko dituzten proiektu diziplinartekoak garatzeko.

Nabaria da esparru sindikaletik eta aktibismo feministatik ahalegin handia egiten ari dela genero ikuspegia eta inklusioa hezkuntzan txertatzeko. Hala ere, nahiz eta parte-hartzaileen esanetan eskola eremuan kide feminista ugari egon, mugimendu feministen agendetan ez da oraindik hezkuntza ageri (Bejarano et al., 2019; Miralles-Cardona et al., 2020).

Aho batez esan daiteke feminismoa izan behar dela oinarria hezkuntzak generoa lantzearen beharrez hitz egiteko. Dena den, elkarrizketan ikuspegi interseksionala txertatzea nahitaezkoa da, aipatutako zuzentasun politikoaren eta kritikotasuna garatze aldera beharrezkoa baita.

Hots transfeminismoaren, dekolonialitatearen, antiarrazismoaren edo kapazitismoaren (Galindo, 2013; Martínez, 2016) ekarpenak aintzat izatea ezinbestekoak da eskolaren eraldaketa inklusibo bat proposatzeko (Alvarez-Uria et al., 2019; Viveros, 2016) eta profesionalak kritikoak izateko (Anguita, 2011; Sánchez-Bello, 2006).

Trans* ikuspuntuari dagokionez, elkarrizketatuko adituen ustez, hezkidetzak ez du bere eremuan dikotomia edo trans* ikuspegia txertatzen, ez dielako identitate aniztasunaren estrategia bat bezala abiarazten. Hots, “arazo” edo “kasu” bat nabaria denean, alarma soziala aktibatzen da, baina sortzen den erantzuteko beharra oso urruti dago haurrak aniztasunean hezteko proposamenetik. Finean, aniztasunean oinarritutako proposamenak egiteko, dikotomiari aurre egin behar zaio (Platero, 2016; Preciado, 2002; Subirats, 2016).

Horren harira, jendartean transexualitate egoeran dauden haurren errealitateekiko sensibilizazioa handitu da, baina, aldi berean, trans* izateko eredu bakar bat zabaltzen ari da. Horregatik, askotan, eskola berriz ere dikotomietan jausten da, oraindik transgresioei beldurra zaielako eta (ber)egokitzeko prozesuak indartzen direlako (Ariso eta Merida, 2010; Platero 2014).

Bestalde, eskola genero teknologia bat den heinean, genero kolonialitatea ere oso presente dago parte-hartzaileen haurtzaroen oroitzapenetan eta, ondorioz, sistema nagusia dela esan daiteke. Hau da, argi dago generoa beste eraikuntza batzuekin harremanetan eraikitzen dela eta historiako une eta momentu soziokultural zehatzetan kokatzen dela (Guash, 2000; Platero, 2014; Serra et al., 2016). Parte-hartzaileek identitatea arraza, klasea, gaixotasuna, migrazio prozesua edo gorputzaren itxura fisikoa bezalako alderdiekin elkarreraginean dagoela gorpuzten dute (Guash, 2000; Platero, 2014; Serra et al., 2016; Tron eta Flores, 2013).

Horrez gain, binarismoan oinarritutako egiturari, arau heterosexuala ere oso zurruna da, genero arauak ez ezik, transgresioa desioarekin zein orientazio afektibo-sexualarekin ere lotzen baita. Hortik kanpo geratzeak indarkeria sortzen du eta, zentzu horretan, eskola indarkeri handiko gunea da (Carrera et al, 2015): marikitak edo marikoiak, mutikoen kasuan, eta, neurri txikiagoan, marimutilla eta fisikoari lotutako beste alderdi batzuk (lodia, adibidez), nesken kasuan (Sánchez, 2019; Tron eta Flores, 2013). Zalantzarik gabe, gorputzaren inguruko harremanek zein pertzepzioek garrantzi handia dute generoaren alderdi eraikitzaile bezala, sistema konplexua da eta identitatea konstelazio interseksional bat da (Carrera et al.,

2017). Horregatik, arauak haustea jarrera politiko eta gorputz jarrera estrategikoa da (Halberstam, 2008; Vidarte, 2007), eta, aldi berean, zalantzak eta hausnarketak etengabeak dira arauarekin talkan bizi diren gorputzentzat (Sánchez, 2019). Jasotako memorietan garbi adierazten da identitatearen garapen prozesuan zehar kontzientzia izateak konturatzen laguntzen duela, baina, aldi berean, lotsa, arbuioa edo ukazioa bezalako sentimenduak sor dezakela eta, ondorioz, ez dakarrela beti norberaren ahalduntzea (Sánchez, 2019). Nerabezaroan nagusitzen dira aipatutako prozesuak, arrakasta heterosexuala birformulatzeko hasten baita, (Halberstam, 2008; 2018; Silvestri, 2019) eta arauetara egokitzeko beharra sortzen da. Gainera, oso ezberdinak dira neska edo mutil bezala sozializatuak izan diren haurren faseak (Halberstam, 2008).

Hortaz, egitura binario eta kolonialen aurrean, parte-hartzaileen testigantzek aniztasuna ulertzeko paradigma aldatzearen beharra aditzera ematen dute (Halberstam, 2018; Sánchez, 2019). “Besteak” kategoria ez iraunarazteko eta zapalkuntza anizkoitzen kontzientzia hartzeko, diskurtso kondeszendienteak alde batera utzi eta proposamen zabalagoak eraiki behar dira (Britzman, 2002; flores, 2013; Galindo, 2013; hooks, 2021; Martínez, 2016; Martínez eta Ramírez, 2017).

Transgresio eta disonantziei buruz hitz egitean, beraz, arreta handiz begiratu behar zaie LGTBIfobia eta *bullying* LGTBI-ei, nahiz eta haurtzaroko fenomeno propioak ez izan. LGTBIfobiak barnebiltzen dituen identitateak aurrerago garatzen dira eta duen alderdi estrukturala ezabatua gera daiteke. Antzeko zerbait geratzen da *bullying*-a ulertzerako orduan: zisheteronormaren barruan kokatu behar da, bestela tranpa da (Carrera et al, 2015).

Horregatik guztiagatik, parte-hartzaileek hezkuntza esparruan lanketa bat abiaraztearen alde egiten dute, ondare garrantzitsua baita haurtzaroan igarotzen diren prozesuak ulertzeko (Platero, 2014; Serra et al., 2016) eta aniztasuna zein parekidetasuna sustatzeko (Gallardo-López et al., 2020). Genero arauetik ikuspegi kritikotik eta ikuspuntu transfeminista batetik haurtzaroko prozesuak aztertzea interesgarria da (Missé, 2019) eta esperimenezko guneak eskaini behar dira (Butler, 2006). Hau da, ikerketa eta praktikaren beharra azpimarratzen da ikerlanean.

Horri erantzuteko, landu beharreko aldagaiak zenbait dira: orain arteko ereduak sustatu duten zurruntasuna, bazterketa eta integrazio ezabatu, benetan aniztasunari arreta eskainiko dion eredu inklusiboak sortu eta, horrela sormena, esperimenezko eta norbera eroso eta ez

lotsatua sentituko den espazioak eskaini (Echeita, 2006; López-Vélez, 2018; Halberstam, 2018; Sánchez, 2019).

Beraz, gorputzaren harremanari eta agentziari erreparatu behar zaio, Haur Hezkuntzatik hasita. Parte-hartzaileek bat egiten dute binarismoa indartzen duten diskurtso eta jarrerak jo puntuan egon behar direnaren ideiarekin eta aldarrikatzen dute haurtzaroa eta sexualitatearen arteko harremanaren aitortza (flores, 2008, 2012; Halberstam 2018; Platero, 2018; Sánchez, 2019), Horretarako, proposatzen dute genero arauetako ikuspegi kritikotik eta ikuspuntu transfeminista batetik gerturatzea (Missé, 2019), sexu/genero aniztasuna zein aniztasun afektibo sexuala haurtzarotik modu integralean, diziplinartekoan eta jarraituan lantzea (Alvarez-Uria et al., 2019; Halberstam, 2018), eta norberaren identitatea ezagutzeko esperimendazioa sustatzen duten izaera performatiboko espazioak eskaintzea (Butler, 2006). Azken finean, haurrak gorputzetik eta hizpide gorputzaz dute eta hori balioan jarri behar da. Gorputzari lekua eman behar zaio.

Bide horretan, trans* auzia aniztasuna, gorputza eta sexualitateari buruzko irakurketa berriak proposatzeko tresna edota ondare pedagogikoa izan daiteke (Fernandez, 2004 in Bello, 2018; Missé, 2019). Horrek, genero binarismoaren eta heterosexualitatearen zurruntasun dikotomikotik at kokatzea ekar dezake eta, era berean, askatasuna bermatuko duten estrategiak garatzeko gakoak identifikatzea (Butler, 2006; Missé, 2018; Silvestri, 2019). Identitatea onarpenaren eta errespetuaren parametroetatik irakurri beharrean, araua zalantzan jartzea eta deseraikitzea beharrezkoa da, heterosexualitateetik eta binarismotik at dauden sexualitate, gorputz, harreman eta bizitzak ahalbidetuz, erreferenteak adieraztea eta eredu bilakatuz (Carrera, 2013; Halberstam, 2018; Missé, 2019; Ojeda et al., 2019). Erreferente bilakatzea da emari transfeministatik indartsuena.

6.3. Helburuen berrikuspena

Atal honetan berrikusiko da ikerketa gidatu duten helburuei behar bezala erantzun zaien.

1. Hezkidetzaren eremuan Haur Hezkuntzaren egoera zein den aztertzea, eskolan genero ikuspegiaren erradiografia bat lortzeko.

Ikerketak agerian utzi du Haur Hezkuntzan hutsune handia dagoela hezkidetzaren lantzerako orduan. Egoera zein den ezagutzeko sakontasunez lortu da eta erronka nagusiak zeintzuk diren ere identifikatu du. Hezkuntza sisteman ematen

ari diren estrategia neoliberalaren zantzuak ere antzeman dira. Eskola komunitatearen kontzientzia eta konpromiso maila ez da beharrek eskatzen dutenaren bezain bestekoa. Norbanakoarengan lan handia dago eta oso gutxi talde lanekoa.

Binarismoaren auziari dagokionez, eskolak gaiarekiko duen izaera hutsala dela begi bistan geratu da. Trans* ikuspuntua hedatzen ari den arren komunitate honen adierazpen batzuk bakarrik ageri dira eta eskola orokorrean ez dago binarismoa haustearen proposamen pedagogikoetan oinarritua. Era berean, feminismoak, ez maila esplizituan ez inplizituan, eskolaren egunerokotasunean presentziarik ez duela antzeman da, alde batetik diskurtsoan txertatuta ez dagoelako eta, bestalde, ez delako iristen egituretan arrakalak sortzera.

2. Egun eskolak genero edo ikuspuntu feminista batetik dituen erronkak ezagutzea, geletan egiten ari diren proposamen pedagogikoen panoramika orokorra jasotzeko.

Eskolak bere diskurtsoan zein praktikan genero ikuspegia txertatzeari dagokionez dituen benetako erronkak antzematea lortu da ikerketaren bidez, horrela irakasle zein ikastetxeetako egoera zein den identifikatuz; lan baldintzei dagokionez, erronka estrukturaleri dagokionez eta komunitatearen jarrera eta konpromisoari dagokionez.

Jasotako ahotsak kontzientzia feministatik eta ikuspegi kritikotik lan egiten dute eta eskola sistemaren erreprodukzio tresna den heinean zenbait gako identifikatzea lortu da genero ikuspegia txertatzeko erronkak jasotze aldera: feminismoa, interseksionalitatea eta zalantza jartzearen beharrak izan dira. Komunitate osoaren konpromezua eta hauen arteko zubi lanak beharrezkoak dira.

Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako etapetan genero ikuspegia lantzeko orduan egungo testuinguruak eta lekuko errealitateak duen garrantzia ere jasotzea ahalbidetu dute elkarrizketatzaileek. Horrela, errealitate eta kasu bakoitzean gurutzatzen diren interseksioak identifikatzea, estrategiak sakontzeko eta kokatzeko.

3. Hautzaroko genero ikuspegira eta identitateen eraikuntzara hurbiltze bat bilatzea, genero arau zein kategoriak ikuspegi transfeministetatik aztertzeko.

Identitatearen eraikuntzan eta genero garapenean eragina duten paradigma zentralak ezagutze ahalbidetu digulako ikerketak eta horien alderdi ezberdinak ezagutzera

eraman gaitu, osatzen duten alderdi eta sistemak deskribatuz. Bigarrenik, bizi esperientzia eta faseak antolatu, berezi eta ulertu egin ahal izan dira, bakoitzaren ezaugarriak identifikatu baino hauek artean dagoen lotura eta egitura sendoa ere ezagutu da. Azkenik, epistemologia transfeministetatik hezkuntza-eremura eraman daitezkeen gakoak identifikatzea lortu da, lortu den informazioak aukera sorta handia eskaintzen baitugu hezkuntza sistema pentsatzeko eta egituratzeko lanei dagokienez.

Laburbilduz, kolektiboaren hitzak jasotzeak haurtzaroan identitatearen eraikuntza nola gertatzen den ulertzeko gakoak eskaintzen ditu eta agerian uzten du diskurtsoa hezkuntza mundura garraiatu behar dela eta sexu/genero aniztasunaren gaia lantzeko proposamen sendoak, egiturazkoak, kontzienteak, diziplinarakoak eta zeharkakoak beharrezkoak direla, bertatik igarotzen diren haur guztientzako prozesu askatzaileagoak ahalbidetuz.

4. Ikuspegi eta praxi transfeministaren proposamen eta gako pedagogikoak Euskal Herriko testuingurura ekartzea eskola eta identitateari buruzko gogoetan sustatzeko.

Ikerketa honetan, sexu disidentziaren kolektiboaren haurtzaroko bizitza memoriak eta ikastetxeen esperientziak biltzean eta guratzean, eskolako egoeraren analisisia egin ahal izan da eta, horrela, bat egiten duten zenbait elementu, eremu eta prozesu identifikatu dira. Beharrak eta eraldaketak gurutzatzen diren sinergia espazioak antzematean dira, horrela eskolak arauaren betiketza eta identitate hierarkiako zein zurrunen eraketa nola ematen duen jaso da, horren baitan eraldaketa gunean zeintzuk izan daitezkeen ere adieraztea lortu da.

Sinergia horien baitan, prozesu inklusiboak abiarazteko eta sexualitatearen trataerarako diskurtso zentralak ezagutzea ahalbidetu digu eta ekarpen transfeministatik gidalerro zehatzak jaso dira haurtzarora eta identitatearen garapenera begirada kritiko eta eraldatzaile bat jasotzen.

Behin helburu espezifikoen berrikuspina amaituta ikerketa honek eraiki dituen zubian zeintzuk diren aztertuko da. **Lehen** zubiari dagokionez, hezkuntza eta ikerkuntzaren arteko zubia, eraikitzea posible izan dela. Ez soilik eskolatik eta eskolarentzat jarduten duten ahotsak jaso direlako baita ere lanak duen izaera eraldatzailea eta praktikoagatik ere, finean zenbait gako transfeminista eskaintzen baitira, ikerketa bera hezkuntza komunitatearen beharrei erantzuten dien tresna bat izanik. **Bigarren** zubiari erreparatzen badiogu, esan beharra dago

ahots gehienak mugimendu feministaren baitakoak direla edo ikuspuntu feministatik jarduten dutela eta euren lanaren aitortza bat egitetik eta balioan jartzetik gaindi, norbanakoen ahots guztiak kolektibizatzeko parada ere bada ikerketa hau, proposamen feministak zabaltzeko bidea, askotan oso bakarrik dauden hezitzaile feminista askoren saretzera bidean. **Hirugarren** zubiari, bete betean zeharkatu da, tranfeminsimoa proposamen sendo bezala aurkeztuz eta kategoria binarioak gorputzetik memoriatik zein diskurtso kritikotatik deseraikitze beharraz jardun dira partaidean, beraz, komunitatera estrategia baliotsu bezala aurkeztu da ikustegi/proposamen hau. Eta azkena, **laugarren** zubia, gorputz eta buruaren artekoa ere zeharkatu dela berresten dugu. Ez soilik parte hartze askok gorputzen ibilbide eta memoriatik jardun dutelako, baita doktoregai-tesi honen ondorio ezinbesteko bat izan baita gorputzak izan behar duen erdiguneko posizio eta agentzia haurtzarori, eskolari eta identitateari erreparatzen diogunean.

6.4. Ondorioak: transfeminismotik ekarriak

Ikerketa osoan zehar jorratutako gai, datu eta emaitzak aintzat hartuta, honako hau ondoriozta daiteke:

- **Eredu eta politika neoliberalak eragin nabaria izaten jarraitzen dute hezkuntzan eta hezkuntzako langileengan.**
 - o Eskolak sistemaren balioak erreproduzitzeko funtsezko tresna izaten jarraitzen du, merkatuaren logikak jarraituz. Nahiz eta lan baldintzak borrokatzeko eta sisteman eragiteko gaitasuna antolatzea lehen mailako behar bat izan, profesional askok ez dute eskola borroka eremutat jotzen eta langile identitatea eskola eremuaren baitan ez da oso nabarmena.
 - o Maiz, hezkuntza proiektu asko berehalako eraginkortasuna bilatzen dute eta, ondorioz, salmenta produktu bihurtzen dira.
 - o Zerbitzuek eta administrazioak ez dute laguntzen proiektu eta proposamen berriak gauzatzen eta gobernu erakundeek ez dute ikuspegi feminista txertatzeko asmorik, diskurtso feminista darabilten arren. Horrenbestez, *purpelwashing* eta *pinkwashing* estrategiak islatzen dira eskolan.
 - o Ikastetxeei ez zaizkie tresnak eta denbora ematen ikasgelako eraldaketan sakontzeko. Arnasgunez gain, proiektu zabalagoak eta eraldatzaileagoak eskaini behar dira eta horiek babesa izan behar dute eta hori ikasleei helarazi behar zaie.

- Gaiari buruzko lanketa asko egiten diren arren, ez dago hezkuntza sistemaren aldetik konpromiso seriorik eta proposamenak kolektibo edo norbanako jakin batzuen esku geratzen dira.
 - Eragiteko eta eraldatzeko, irakasleen lan baldintzak hobetu behar dira, baliabideak eskaini, genero ikuspegiaren lanketa sistematizatu, zeharkakotasuna bermatu eta babesa izan.
- **Testuinguru politikoak eta Mugimendu Feministaren antolakunde eta ekimenak gakoak dira hezkuntza sisteman genero ikuspegia edo ikuspegi feminista txertatzeko.**
- Kontzientzia feminista kritikotik estrategiak garatzea ahalbidetzen duen egoera sozial baten aurrean gaude. Mugimendu Feministak indar eta legitimitatea eskuratu du eta horrek hezkuntzaren eraldaketari mesede egin dakioke.
 - Aktibista feminista askok ahalegin eta lan handia egiten dute euren esparru profesionalean genero ikuspegia eta inklusioa bezalako gaiak txertatzeko, baina hezkuntza ez da mugimendu feministen agendetan lehentasunetako bat.
 - Horregatik, benetako eraldaketa lortzeko bidea luzea da eta bide horretan aurrerapausoak emateko eskola barnean dauden kide feministengan jarri behar da begirada.
 - Esparru sindikaletako idazkaritza feministek kate begiak dira mugimendu feminista eta hezkuntzako langileen artean.
 - Prestakuntza, sentsibilizazioa, agenteen arteko zubiak eraikitzea, taldean lan egitea eta erabateko proiektuak eraikitzea dira hezkuntzan genero ikuspegia lantzeko funtsezko puntuak, herri, auzo eta ikastetxeen testuingurua kontuan izanik.
 - Horrenbestez, ikuspuntu feminista txertatzea zeharkakoa eta diziplinartekoa izan behar da. Adin eta etapa zein ziklo ezberdinetan, espazio guztietan, materialetan eta curriculum ageriko zein ezkutuan. Komunitatea barnebiltzen duten plan integralak sustatu behar dira.
- **Paradigma moral berri bat ezartzen ari da feminismoan eta hezkuntzan: homo/femonazionalismoaren markoan kokatu daitekeen zuzentasun politikoa eta aurrekotasuna.**

- Berdintasunaren diskurtsoa hedatuta dago, lorpen gisa. Jendea sentsibilizaturik dagoela ematen du, baina ez dago benetan kritika sakonak egiteko apusturik.
 - Zenbait gaiekiko ikusgarritasunak jendea sentsibilizatuta egotea ekarri du, baina beste gai batzuk alde batera uzten ari dira eta horrek zenbait errealitate mugatzea du ondorio.
 - Aldaketa asko izan arren, horiek ez dakarte eraldaketa bat bere baitan. Aldaketak, askotan, alderi estetikora mugatzen dira eta, ondorioz, ez dute xede eraldatzailerik.
 - Lurralde aurrerakoitasunari buruzko mito bat zabaltzen ari da, zenbat gaiekiko posizio kondestendiente bat izateak aurrerakoi itxurak ematen dituelako.
 - LGBTIfobiari buruz hitz egiten hasi da, baina horrek, maiz, eskolaren berezko papera teknologia identitario gisa ezabatzekoa arriskua izan dezake. Hots, LGBTIfobia ez da jende zehatz batek beste batzuekiko duen fobia, sistemaren dikotomia zalantzan jartzen duen proposamenaren aurrean blokeo estrukturala baizik.
- **Paradigma interseksional eta kritikoa beharrezkoa da egungo hezkuntza sisteman dauden arrakalei era integralean aurre egiteko.**
- Sexu/genero sistema konplexua da eta identitatea interseksionala. Hots, generoa beste eraikuntza batzuekin batera eraikitzen da eta arraza, klasea, gaixotasuna, migrazio prozesua edo gorputzaren itxura fisikoa bezalako alderdiekin elkarreraginean dago, horiek guztiak garrantzi handiko ardatzak izanik.
 - “Besteak” kategoria ez iraunarazteko eta zapalkuntza anizkoitzen kontzientzia hartzeko, praktika pedagogikoetan ezinbestean ikuspuntu interseksionalak ekarri dituen irakurketa berriak aintzat izan behar dira.
 - Hezkuntza erantzunen oinarrian proposamen feminismoa egon behar da, baina ikuspegi interseksionala lantzea funtsezkoa da, transfeminismotik, dekolonialitatetik, antiarrazismotik edo kapazitismotik, beste batzuen artean.

- Aniztasuna eta sexualitatea ulertzeko egungo paradigmak aldatzea ezinbestekoa da eta, horretarako, proposamen zabalagoak egin behar dira.
 - Horretarako, analisi integralak eta kritika zein autokritika prozesuak beharrezkoak dira eremu ezberdinetan (metodologia, espazioa, materiala, jokatze erak, irakasleen adierak, familia, komunikabideak eta argitaletxeetan) eta komunitatearen arteko zubiak eraikitzea garrantzi handikoa da.
 - Era berean, nahitaezkoa da identifikaziorako materialak eta hizkuntza inklusiboa erabiltzea, egiten dena berrikusteko eta norberak bere gorputz zein esperientzien bidez materializatzeko.
 - Horrenbestez, formakuntza egokia jasotzea beharrezkoa da, talde ikerketarako tresnak eskaintzen dituelako eta espazioak zein buruak eraldatzeko aurrerapauso eta hausnarketa sustatzen dituelako.
- **Eskola teknologia identitario bat da eta indarkeriaren bidez iraunarazten ditu arauak.**
- Eragile sozializatzailen artean, eskola genero identitatearen garapenean funtsezkoa da. Eskola genero eta identitate teknologia bat da.
 - Generoaren alderdi eraikitzailean indar handia dute, hala nola arraza, klasea, gorpuzkera, gaitasunak... Hots, alderdi eraikitzaile hauek ere erasotuak izaten dira eskolan, askotan genero binarismotik kanpo kakotzen diren errealitateak ere badirelako.
 - Eskolak oraindik transgresioei beldurra die eta hurrei, eskolan berregokitu daitezten, izateko modu zehatzak ematen zaizkie.
 - Ereduak betetzen ez dituztenentzat eskola indarkeria maila handiko espazioa da, eta genero zuzentzailea. Ez bakarrik ikasleentzat, irakasleentzat ere.
 - Genero kolonialitatearen eta arau heterosexualaren binarismoak arrakasta du eta oinarri zein logika produktiboetan artikulatzen da. Proiektu biopolitikoaren nagusitasunean sortzen diren interferentziak zuzentzen saiatzen da hezkuntza eta konpentsazio espazioen bidez berrasmatu egiten da logika produktiboa.
 - “Arazo” edo “kasu” bat nabaria denean aktibatzen da alarma eta horrek egora lantzeko grina adierazten du, baina alarmari erantzutea oso urruti dago estrukturari eta irakurketa integralak egitetik.

- Ez da guztiz zuzena haurtzaroan *bullying* LGTB-ari buruz hitz egitea. Hala ere, derrigor kokatu behar da fenomenoaren zisheteronormaren barruan, hartatik kanpo geratzea berdinen arteko indarkeria eta zigorra suposatzen baitu, identitatea erregulatzeko dispositibo bezala.
 - Aldi berean, bazterketa ez da bakarrik kanpo zigor bezala ulertu behar, norbera den bezalakoa ukatzeko barne dinamikak ere sustatzen dituelako eta ezkutatzera edo norberak bere burua arbuizatzea ekar dezakeelako.
 - Hortaz, ez da bakarrik arautik disonantzia duena zigortzen, norbera arauaren kanpo geratzeko beldurrak ere, barnea dagoela sentitzeko beharrak berdin artekoen irainak sustatzen ditu. “Besteak” edo “ezberdinak” kategoriak sortzerakoan eratzen baitira “nia” eta “normaltasuna”.
- **Haurtzaroaren berezkotasunak kontuan izan eta Haur Hezkuntzako ereduak balioan jarri behar dira.**
- Haurtzaroa eta Haur Hezkuntzako etapa gakoak dira haurrak bere identitatea garatzerako orduan. Prozesu horretan transgresioak zigortzen badira, identitateak eta gorputzak erregulatzen dira.
 - Trans* izateko diskurtso bat orokortzeak dikotomietan jausteko arriskua dakar eta, horren bidez, haurtzaroan berezkoa ez den dikotomia birpentsatzea.
 - Haurtzaroak kultura eta kode espezifikoak ditu eta horiek helduon begiradatik aztertzen dira maiz, helduon sailkapen kategoriak haurtzarora egokituz. Horren adibide dira, trans* auzia lantzen duten zenbait elkarte edo LGTB fobia edo bullying-a kokatzeko irakurketa berriak
 - Haur Hezkuntzan lanketa egiten da, baina aitortza falta da etapako profesionalekiko.
 - Gainera, Haur Hezkuntzan hutsune handiak daude generoa lantzeko. Horri lotuta, hauek dira erronka nagusiak: materiala moldatzeko zailtasunak gainditzea, familiarekin gaia lantzea eta gorputzaren lanketa eskasari erantzutea.
 - Familiarekin harremana eta komunikazioak berebiziko garrantzia du Haur Hezkuntzan, hau baita haurraren inguruan sozializazio eragile nagusietako bat.

- Era berean, Haur Hezkuntzan ezinbestekoak diren hiru alderi oinarritzekoak izan beharko lirateke hezkuntza etapa guztietan: zaintza, gorputza eta familia/komunitatea. Hala ere, pixkanaka, hezkuntza etapak aurrera joan ahala, galdu egiten dira hiru ardatzak.
 - Pedagogia ereduak esperimentazioa eta jolaserako espazioak sortzen dituzte. Azken finean, haurrak gorputzetik eta hizpide gorputzaz dira eta genero arauen alderdi eraikitzaileen arrakala horren bitartez bizi behar dute. Ikasketa prozesuak norbera eta ingurua ezagutzuz abiatzen dira eta haurren agentzia beharrezkoa da.
 - Horregatik, Haur Hezkuntza sormenak eta esperimentazioak ikasketa-prozesuan duen indarra aprobetxatu behar da, genero binarismoaren garrantzia aitortzeko, proposamen transfeministak egituratzeko eta, hortik, lanketa kritikoa gainerako etapetara zabaltzeko.
- **Gorputzak erdiguneko posizio bat izan behar du genero edo identitateaz ari garenean.**
- Beharrezkoa da haurtzaroa eta sexualitatearen arteko harremana aitortzea.
 - Norberak bere sexualitatearekin duen harremana aztertzea, gorputzari leku ematea eta aniztasun afektibo sexuala lantzea ere garrantzitsua da, binarismoa indartzen duten diskurtso eta jarrerak jo puntuan izanik.
 - Besteekin eta gure gorputzarekin ditugun harremanak beste modu zabalago batean ulertu behar dira eta gustuko duguna eta ez definitzeko askatasunean hezi behar da.
 - Trans* auziak ere ideia berberak sustatzen ditu, aniztasuna, gorputza eta sexualitateari buruzko irakurketa berriak proposatzeko tresna izan daitekeelako. Beraz, gorputzaren etengabeko aldaketen beharraz jabetzeko apustua egiten da.
 - Desirak erdigunean mantendu behar dira, heterosexualitate eta binarismotik at dauden sexualitate, gorputz, harreman eta bizitza ere ahalbidetuz eta eredu bilakaturik.
 - Horregatik, premia da eredu inklusiboak sustatzeko sormena, esperimentazioa eta norbera eroso eta ez lotsatua sentituko den espazioak eskaintzea.

- Eta, era berean, identitatearen garapen prozesuak inklusiboak izateko, ezinbestekoa da norbere buruarekin eta besteekin sortzen diren bazterketa eta integrazio ereduak identifikatzea, binarismoaren kanpo dagoena zigortzeko joera ezabatuz eta norbere buruarekin joera hori ere neutralizatuz.
- **Sexu/genero disidentziak erreferente bilakatu behar dira eta transfeminismoa hezkuntza esparrura aplikatu daitezkeen irakurketak eskaintzen ditu.**
- Disidentziak askatasuna dakar, gorputza eta harremanetik desberdin ekiteko espazioa eskaintzen duelako. Identitatea era estrategiko eta kolektiboan ulertzen du eta ez, ordea, modu esentzialistan.
 - Transfeminismoak dakarren antolakuntzak eta ahalduentzako klabeek kolektiboaren zein talde lanaren aldeko apustua egiten dute.
 - Hortaz, pedagogia transfeministek genero arauak, eta berauek egituratzen dituzten harreman sozialak, identitatea, gorputza eta desira beste era batean bizitzeko aukera ahalbidetzen dute. Komunitate osoarengan eta denok, haur zein helduk, askeago izateko dugun eskubidea mahaigainean jartzen dute.
 - Horren bitartez, hezkuntzak erreproduzitzen dituen dikotomia kolonialak alboratzea eta normala den hori zalantzan jartzeko aukerak sortzen dira.
 - Ininteligibilitate soziala bizitza eta gorputz jarrera bezala interesgarria da genero kolonialitatea zalantzan jartzeko.
 - Horrela, gorputzarekin dugun harremanaren auzia erdigunera ekartzen da. Gorputza ezagutzeko eta birjabetzeko bidea izan daiteke prozesu inklusiboan abiapuntua.
 - Eta prozesuan binarismoaren kanpoko gorputzak eredu desiragarri bihurtu behar dira. Desiraren pedagogia ikasgelara eramanez behar da.
 - Horrenbestez, ondare pedagogikotik alderdi ezberdinak aztertu eta landu behar dira. Erreferenteak material eta gorputzetik ikasgeletan adierazteak inpaktu handia du eta bidea hertsia zein arau sozialak deseraikitzeak aukera eskaintzen du. Erreferente bilakatzeko da emari transfeministatik indartsuena.

Azken finean, hezkuntza komunitateak arduratu behar du generoari dagokion proposamen integral bat eraikitzeak egungo testuinguru eta erronken baitan. Horretarako, transfeminismoa oinarri sendo eta aberats bat da hezkuntza eremuan generoaren lanketarako

paradigma, epistemologia eta praxi gisa. Horregatik, ikerlanean zehar jasotako ahotsek eta horren azterketak emari transfeministak hezkuntzari egiten dizkion ekarpenak azpimarratzen dituzte eta eredu inklusiboak sustatzeko zein sistemaren benetako eraldaketa lortzeko gako edota erronka hauek proposatzen dira:

1. Aniztasuna denok gara! Fokua aldatzea beharrezkoa da, errealitateak askotarikoak direlako. Kasu eta protokoloei buruz horrenbeste hitz egin beharrean, begirada eta proposamen pedagogikoak zabaldu behar dira. Eskolako profesional eta langileen arteko aniztasunak ere aitortza bat behar du. *Bullying*-aren fenomeno eta fobia ezberdinak arauaren betiketzerako tresna gisa ulertu behar dira. Espazio eta proposamen inklusiboak sortzeko, araua zalantzan jartzea beharrezkoa da, berdinaren arteko aliantzak sustatu behar dira.

2.- Inklusioa ulertzeko ikuspuntu interseksionala ezinbestekoa da! Errealitate ezberdinak ezagutzeko, zapalkuntza anizkoitzen kontzientzia izateko eta eskolara begira proposamen berriak kritika integraletatik abiarazteko. Zuzentasun politikoa eta neurgailu moralistak eteteko. Feminismoaren edo sexu-genero disidentzia komunitatearen izenean jarrera xenofobo, arrazista eta inperialistak ez sustatzeko.

3.- Lanketa zeharkakoa izan behar da, baina proposamenak kokatuak izan behar dira! Curriculum agerikoa zein ezkutukoa aztertzea nahitaezkoa da, espazioa, jarrera eta egunerokotasunaren azterketarekin batera. Proiektuak kokatuak izan behar dira, komunitatearekin batera lan egitea eta eskola eremu zabalago bat bezala ulertzea garrantzitsua delako. Tokian tokiko errealitateari erantzun behar zaio, esperientzia batzuekiko sentsibilizazioak beste batzuk estali/mugatu ez ditzan.

4.- Proposamenak kolektiboak eta proiektuak komunitarioak izan behar dira! Agente guztien arteko elkarlanean proiektuak sortzea premiazkoa da, lan sistematiko eta zeharkakoa izan dadin. Mugimendu politiko eta sozialetatik datozen artikulazio eta diskurtsoak aintzat hartu behar dira. Alderdi sindikalarekin ere elkarlan sustatzea garrantzitsua da eta hiri, auzo, zein herritako errealitateen gain eraikitzea.

5.- Haurtzaroko kode eta kulturak errespetatu behar dira! Helduen begirada eta munduaren sailkapen dikotomikoak haurtzaroa ulertzeko eta esku-hartzeko bide bezala eten behar da, helduen kategoriak albo batera utzita. Bai generoa eta baita sexualitatea ere haurtzaroko kulturari landu behar dira. Haurtzaroan berezkoa den

genero malgutasuna arautzeari utzi behar zaio eta, horretako, identitate binarioak eta heterosexualitatearen ereduak zalantzan jarri behar dira. Helduon harremanak izateko, ikusteko, begiratzeko, mugitzeko eta, finean, sailkatzeko joerak aztertzea beharrezkoa da.

6.- Gorputzak, presentzia eta erdiguneko posizioa izan behar du, haurtzaroaren agentzia eta autodeterminazioa garrantzitsua delako!

Gorputzaz eta gorputzetik sortu behar dira proposamen pedagogikoak. Zaintzak pisu handia du eta gorputz identitatea eta norbere gorputza ezagutzea beharrezkoa da. Gorputz autoestimuari lekua egin behar zaio eskolan.

7.- Sexualitatearen trataera oinarritzkoa da! Genitalen araberako sailkatutako munduan ez zaie genitalei lekurik egiten. Desiraren pedagogia eraman behar da ikasgeletara, eta hori modu integralean, diziplinartekoan eta jarraian landu behar da. Helduok sexualitatea ulertzeko dugun eredu hertsitik haurrei esperimentazioaren eta jolasarenn bidez beren gorputza aurkitzeko bidean urratzen zaie.

8.- Disidentziak eredu bilakatu behar dira! Disidentziak askatasuna dakar eta gorputza zein harreman ereduak birpentsatzeko aukera eskaintzen du. Beraz, heterosexualitatea eta arau binariotik kanpoko emariak beharrezkoak dira, ininteligibilitate sozialaren baitan. Arautik kanpo egotea aukera bezala ulertzen hastea urgentea da, begirada huts egitean jartzea eta ez, ordea, arrakastan. Heterosexualitatea edo zis-gorputzak ezin dira eredu eta helmuga bat izan.

9.- Haur Hezkuntzako profesional eta eredu pedagogikoen aitortza beharrezkoa da! Esperimentazioaren bidezko ikasketa, performatibitatea, autonomiaren lanketa, interdependentzia, zaintza zein gorputzaren garrantzia eta komunitate/familiaren elkarlana dira Haur Hezkuntzako etaparen oinarriak eta horiek beste etapa batzuetara garraiatu behar dira. Diskurtsoak alboratzen hasi eta bizitzen, sentitzen, hasi behar da.

10.- Alboratu ditzagun eraldaketa gabeko aldaketak! Kritikotasuna lantzea beharrezkoa da hezkuntzan, egiten diren proposamen berritzaileak, estetika hutsaren bidez, eredu tradizionalak betikotzeko bide izan ez daitezen. Lan baldintzak hobetzeko, sisteman eragiteko gaitasuna indartzeko eta profesionalen arteko hausnarketa guneak sortzeko beharra dago.

6.5. Ikerketaren mugak

Ikerketaren mugak aztertzeke orduan, lehendabizi beharrezkoa da azpimarratzea, ikergaiak interes soziala pizten duen arren, oraindik zaila dela horren zabalpena eta, batez ere, irakurketa estrukturalak proposatzea, oinarritzko zenbait gako kolokan jartzeko gaitasuna dutelako. Esan daiteke gaia oraindik ere tabu bat dela, eta ez bakarrik genealogia historikoengatik edo jasandako errepresioaren eragin zuzenagatik, jendarte eredu bezala, barnera begiratzeko eta autokritikak egiteko gaitasun urriagatik ere. Hots, generoa, sexua, gorputza eta orientazioa bezalako alderdiak kolokan jartzeko orduan eta gaia problematizatzean, askotan, norberak bere burua babesteko esentzialismora hurbiltzeko joera nabarmentzen da.

Aipatutakoak, diskurtsotik at, era material batean ere antzeman daitezke. Ikerketa honen zailtasun nabarmenetako bat artikuluak publikatzea izan da. Ikerketaren irakurketak posizio politiko sendo batetik abiatzen dira eta horrek, emaitzak argitaratzeko prozesuan modu zuzenean eragin du, diskurtso trangresoreek askotan ez baitute kabidarik zenbat erakunde akademikoetan.

Bestalde, eta ikerketaren hasieran adierazi bezala, ikerketa eta ezagutza ekintza kokatuak dira eta, horregatik, norberaren bizitza istorio eta errealitateak isla handia du ikertutako horretan. Autokritikari ekinez, beraz, esan daiteke, kasu azterketaren bidez errealitatearen ikuspen holistiko bat lortu nahi bazen ere, zenbait errealitate ez direla aztertu:

- Lehenik, Euskal Herriari buruz hitz egiten da, lanak nazio ikuspuntu izateko, auto politiko gisa. Hala ere, kasu azterketa Hego Euskal Herriko errealitatean eta, bereziki Euskal Autonomia Erkidegoan, zentratua dago, nahiz eta Nafarroako errealitatea soziala ere jasotzen duen hein batean.
- Bigarrenik, parte-hartzaile gehienek eta ikerketa beraren ikuspuntua ere oso zuria da. Arrazak edo migrazio prozesuak gurutzatzen ez dituen ikerketa bat dela nabaria da eta, nahiz eta parte-hartzaileetan profil hori egon, errealitate bat da ahots nagusiek Euskal Herriko familia zuri eta ez prekarizatuen ahotsetatik jarduten dutela.
- Hirugarrenik, parte-hartzaile guztiek politikoki lanketa bat egin dute. Hala bilatu dira lanaren helburuei erantzuteko, baina horrek ez du ahalbidetu horren politizatua ez dagoen jendearen errealitatea zein den ezagutzea eta nolabait informazio hori ere beharrezkoa izango litzake fenomeno bere osotasunean aztertze aldera.

Azkenik, beharrezkoa da aipatzea, ikerketak egungo errealitatea ezagutzeko helburua izan badu ere, eskolako dispositibo asko oraindik bere horretan mantentzen direla. Egungo haurtzarora eta nerabezarora eraldaketa asko jasan dituzte, beste testuinguru historiko batean jaio batira eta egungo sistemak zein egitura politiko eta sozialek eragin desberdinak dituztelako haiengan. Hau da, parte-hartzaile gazteenak 19 urte dituela kontuan izan behar da. Horregatik, egungo neoliberalismoaren markoaren baitan, alde batetik, diskurtso feminista eta LGTB *mainstream*-ak duten eragina aztertzea beharrezkoa izango litzateke eta, bestetik, derrigorrezkoa da teknologia berrien eta sare sozialen eraginaz hitz egitea. Azken horiek elkarriketetan aipatu dira, baina ekarpenak azalekoak izan dira eta, egungo garai digitalean sare sozialek haur eta gazteen harremanak izateko, informazio jasotzeko, komunikatzeko eta, finean, identitatea garatzeko prozesuetan eragin handia izan dutela jakinda, hori muga bezala identifikatzen da.

6.6. Zabaldutako bideak: etorkizunerako proposamenak

Aipatutako mugak, beraz, mugariak dira ikerketa honek zabaldutako bideetan. Hots, kasu berriek etorkizuneko proposamenak garatzea ahalbidetzen dute, fenomenoak ezagutzeko grina eta nahia adierazten baitute.

Horregatik, etorkizuneko proposamenetan, nolabait, errealitate gehiago jaso beharko dira, egungo testuingurua hobeto ezagutzeko apustuaren alde egiteko. Horretarako, ikerlanaren mugak begiratu besterik ez dago.

Horrez gain, aipatu beharra dago azken hiru urteetako lana ez dela bakarrik txosten honetan ageri dena. Lanak ikertzaile bezala norbere burua ezagutzeko eta kokatzeko bideak zabaltzeko, prestakuntza eta harremanetan, tesia egin bitartean ikerketa talde zein departamentuko kide ere bilakatu bainaiz.

Horregatik, zabaldutako bideak ikertzaile eta irakasle ogibidearenak ere izan dira eta hori tesi honen ikergaiarekin uztartzea da zabaldutako bide indartsuena. Hots, lan hau materializatzeko momentua iritsi da eta hauek dira etorkizunerako egituratu diren proposamenak.

Alde batetik, **Didaktika eta Eskola Antolakuntza Departamentuan**, Eskola Inklusiboaren Oinarriak eta Informazio eta Komunikazio Teknologia Haur Hezkuntza ikasgaiaren bidez, bete-betean erantzuten zaie ikerlan honen ondorioetan jasotzen diren

irakasle prestakuntzan identifikatutako hutsuneei. Finean, ikasgaien bidez transfeminismoaren hurbilpen bat egin da unibertsitatera: Haur Hezkuntzako lanaren aitortza eta arduraren kontzientzia bultzatzeaz gain, aniztasunari begira, inklusioa eta ikuspuntu interseksionala, garai digitala eta kritikotasuna lantzearen beharra zein eskolako eta bertako profesionalen eragina identitatean eraikuntza izan dira, baitik bat, ikasgeletara garraiatu diren ondorio nagusiak.

Bestalde, **IkHezi** Eusko Jaurlaritzako ikerketa talde kontsolidatuaren (IT 1304-19) lerro nagusietako bat genero ikuspuntu eta begirada feminista da eta, horren bitartez, transfeminismoari lotutako nire ekarpena zabaltzeko aukera dugu. Halaber, ikerketa taldeak Ikaskuntza-Zerbitzua metodologia bidezko Gradu Amaierako Lanak zuzentzen ditu, zenbat elkarte eta eskolekin batera, eta proiektu horretan ikerketa hau oso era zehatzetan materializatzen da, eskolara eramateko aukera eskaintzen baitu: eskoletan sexu/genero aniztasuni dagokionez identifikatzen diren beharrei gako transfeministetan oinarritzen diren esku-hartze eta proposamen bidez erantzutea.

6.7. Bibliografía

- Alfonso, P., eta Aguado, J. (1992). *Estereotipos y coeducación*, Consejo Comarcal Del Bierzo. León, Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T. eta Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14(1), 43-51.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Grao.
- Ariso, O., eta Mérida, R. (2010): *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Egales.
- Bejarano, M. T., Martínez, I. eta Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50.
<https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128.
<https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/08/Hacia-una-trans-pedagogia-1.pdf>
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, In M. Jimenez, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer (197-225. orr.)*.Icaria.
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM.
- Carrera, M. V., Lameidas, M., Cid, M, Rodríguez, Y eta Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 21.
- Castillo, M., eta Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y el género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29-48.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Farris, S. R. (2017). *In the Name of Women's Rights: The Rise of Femonationalism*. Duke University Press.
- flores, v. (2013). *Interrucciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política y educación*. La Mondonga Dark.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Mujeres creando.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. eta Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Géneros, Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287.
<http://dx.doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- González-Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España: la igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-17.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>

- Goñi, E., Donaire-Hidalgo, I., eta Alvarez-Uria, A. (2018). Gorputza eta identitatearen eraikuntza Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegitik. *Tantak*, 30(1), 57-85. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19826>
- Gorrotxategi, M., eta Alvarez, A. (2017). Genero desadostasuna Haur Hezkuntzan. Irakasle on erronka berria. *Tantak*, 29(1), 95-122. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.17867>
- Guash, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Laertes.
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Egales.
- Halberstam, J. (2018). *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Egales.
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. In D. Brizman, v. Flores eta b. hooks (Arg.), *Pedagogías transgresoras*, (1-12. orr.) Bocavulvaria ediciones. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDA-GOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a Trasgredir. La educación como practica de libertad*. Capitan Swim.
- Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film and ficiton*. Indiana University Press.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I. eta Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *RIEJS*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C. eta Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Missé, M. (2019). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. In R. Cobo (Ar). *Interculturalidad, feminismo y educación* (34-54. orr.). Catarata.
- 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.
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P., eta Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada*, 3(1), 1-16. <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe067/10469>

- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Platero, R. L. (2018). *Ideas claves para las pedagogías transformadoras. Pedagogías queer*. CELEI.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Opera Prima.
- Puar, J. K. (2017). *Ensamblajes terroristas. Homonacionalismo en tiempos queer*. Edición Bellaterra.
- Romero, A., eta Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.
- Salinas, F., eta Leona, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Sánchez-Bello, A. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. In R. Cobo (Ar). *Interculturalidad, feminismo y educación* (55-76. orr.). Catarata.
- Serra, P., Vizcarra, M. T., Garay, B., Prat, M. eta Soler, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares del grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22 (3), 821-834. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i3.4.58846>
- Silvestri, L. (2019). *Primavera con Monique Wittig. Devenir Lesbiano con el dildo en la mano de Spinoza transfeminista*. Queen Ludd.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36.
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*. Emakunde. www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/es_def/adjuntos/2008.01.16.amparo.tome.buenas_practicas.pdf
- Tron, F. eta Flores, V. (2013). *Chonguitas. Masculinidades de niñas*. Editora la Modonga Dark.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Vidarte, P. (2007). *Etica Marica*. Egales
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

ZAZPIGARREN KAPITULUA

Laneko bibliografia guztia

VIII

- 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, Vitoria-Gasteiz, 2016ko urtarrilaren 15a, 9. zk., 1-268 <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
- 237/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Haur Hezkuntzako curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa, Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, Vitoria-Gasteiz, 2016ko urtarrilaren 15a, 9. zk., 1-47 <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600142e.pdf>
- Ainscow, M., Farrell, P. eta Tweddle, D. (2000): Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229. <https://doi.org/10.1080/13603110050059150>
- Albertín, P. (2017). Abriendo puertas y ventanas a una perspectiva psicosocial feminista: Análisis sobre la violencia de género. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 79-90. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1021>
- Alcántara, E. (2016). Niñas y niños: el derecho a existir sin diagnóstico. En *Derecho a la Identidad de Género de niñas, niños y adolescentes* (pp. 111-134). México: Tribunal Superior de Justicia y Consejo de la Judicatura de la Ciudad de México.
- Alegre, C. (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Investigación en Ciencias Sociales*, 9(1), 145-161.
- Alegre, C. (2015). *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia. Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Editorial UOC.
- Alfonso, P., eta Aguado, J. (1992). *Esteriotipos y coeducación*, Consejo Comarcal Del Bierzo. León, Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Alonso, G., eta Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación en Revista*, 1, 53-69. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36467>
- Alvarez-Uria, A. (2013). Euskal Trans literarioak. Trans ezkutuen kartografia bat XX.mendeko esukal literaturan, in I. Castillo. eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak* (139-163. orr.). EDO!
- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. In I. Castillo eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak* (279-308. orr.). EDO! Argitaletxea.
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T. eta Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Alvarez-Uria, A., Vizcarra, M. T., eta Lasarte, G. (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75 <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>

- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14(1), 43-51.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Grao.
- Arisó, O. eta Mérida, R. (2010). *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Egales.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., eta Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: International policy & practice*. SAGE., <https://www.doi.org/10.4135/9781446221990>
- Arruzza, C., Bhattacharya, T. eta Fraser, N. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- 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. R. Villasante, M. Montañés, eta J. Martí (Arg.), *La investigación social participativa, construyendo ciudadanía* (119-136. orr.). El viejo topo.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzman, V., eta Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Alianza.
- Bejarano, M. T., Martínez, I. eta Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50.
- <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2019/08/Hacia-una-trans-pedagogia-1.pdf>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, 1, 174-177.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Britzman, D. (1995). ¿Qué es esa cosa llamada amor? *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 1, 1-18.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, In M. Jimenez, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (197-225. orr.).Icaria.
- Britzman, D. (2002). La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas, In M. Jimenez, *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (197-225. orr.).Icaria.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. In S.Talburt eta S. Streinberg. (Arg.), *Pensando queer, sexualidad, cultura y educación* (51-75. Orr.). Graó
- Burgos, E. (2019). Cuerpos performativos. Prácticas corporales subversivas: Judith Butler. In S. López, eta L. Platero (Arg.), *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (27-50 orr.). Bellaterra.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Desbacer el género*. Paidós.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2010). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Cátedra.
- Butler, J. (2018). *Genero nabasmendua: feminismoa eta identitatearen subertsioa*. Elkar.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM.
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2), 2-12.
- Carrera, M. V., Lameidas, M., Cid, M., Rodríguez, Y eta Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, 21.
- Carrera, M. V., Lameiras, M. eta Rodríguez, Y. (2011) Participación en situaciones de maltrato entre iguales, conformidad de género y heterosexismo en adolescentes de secundaria españoles. In J. M. Román, M. A. Carbonero eta J. D. Maldiviero (Koord.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (3783-3796). Asociación de Psicología y Educación.
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Cid, X. M., Rodríguez, Y., González, A., eta Almeida, A. (2017). Blanditos, débiles y sumisos”: La feminización de las víctimas de bullying. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 40-45.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.08.2366>
- Castilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 2, 49-85.
- 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), 1-16.
- Coffey, A. eta Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora revista internacional de ética y política*, 7, 119-137.
- Curiel, R. Y. O. (2009.). *Descolonizando el Feminismo: Una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Documento de Conferencia
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75231>
- Darretxe, L. (2013). *Hezkuntza Inklusiboa eta Aniztasunari Arreta*. Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren Sare Argitalpena.
- De Laurentis, T. (1987). *Technologies of gender: essays in theory, film, and fiction*. Indiana University Press.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29-48.
- Denzin, N. K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine Transaction.

- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2012a). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen II*. Gedisa.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2012b). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Gedisa.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias en investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III*. Gedisa.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa. Volumen IV*. Gedisa.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa. Volumen V*. Gedisa.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Estudios de Juventud*, 73, 38-57.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elorza, C., eta Francisco, L. (2014). Entrevista a Lidia Puigvert. Violencia 0 desde los 0 años, *Aula de infantil*, 75, 28-31.
- Emagin (2018). *Ezagutzaren matazak*. Lisipe Susa.
- Emagin eta Euskal Herriko Bilgune Feminista (2018). *TRANSexualitateak: Hezkuntza-praktika feminista baterako ekarpenak*. Emagin eta Euskal Herriko Bilgune Feminista.
- Epelde-Pagola, E., Aranguren-Etxarte, M., eta Retolaza-Gutierrez, I. (2018). *Gure Genealogia Feministak. Euskal Herriko Mugimendu Feministaren Kronika bat*. Emagin Dokumentazio eta Ikerkuntza Zentro feminista.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* 3, 5-39.
- Espinosa, Y., Gómez, D., eta Ochoa, K. (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Universidad del Cauca.
- Esteban, M. L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC*, 12(1), 1-21.
- Esteban, M. L. (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Bellaterra.
- Esteban, M. L. (2017). *Feminismoa eta politikaren eraldaketak*. Lisipe, Susa.
- Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila (2013). *Hezkuntza-sisteman hezkidetzaren eta genero-indarkeriaren prebentzioa lantzeko Gida Plana*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. https://www.euskadi.eus/contenido/documentacion/inn_doc_convivencia/eu_def/adjuntos/coeducacion/920006e_Pub_EJ_hezkidetzaren_plana_e.pdf
- Farris, S. R. (2017). *In the Name of Women's Rights: The Rise of Femonationalism*. Duke University Press.
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Pearson Educación.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Fundación Paideia Galiza, Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- flores, v. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y practica de (hetero)normativización. *Revista Trabajo Social*, 18. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/19514/18506>
- flores, v. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política y educación*. La Mondonga Dark.
- flores, v. (2016). Afectos, pedagogías infancias y heteronormatividad. In D. Brizman, v. Flores eta b. hooks (Arg.), *Pedagogías transgresoras*, (13-30. orr.) Bocavulvaria ediciones. <https://educacionute.org/wp-content/uploads/2016/05/Afectos-pedagogias-infancias-heteronormatividad-PONENCIA-2.pdf>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1987a). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (1987b). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frey, J. H., eta Fontana, A. (1993). The group interview in social research. In D. L. Morgan (Arg.), *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. (20-34 orr.). Sage.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Mujeres creando.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. eta Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y Convivencia entre Géneros: Coeducación para Prevenir la Violencia. *Géneros, Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 9(3), 263-287. <http://dx.doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- Gandarias, I., Montenegro, M eta Pujol, J. (2019). Interseccionalidad, identidad y articulación: hacia una política de la agregación. *Feminismo/s*, 33, 35-63. <https://doi.org/10.14198/fem.2019.33.02>
- 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.
- Garrido, B. (2019). La perspectiva de género como constante en la escuela. *Fórum Aragón: Revista digital del Fórum Europa de Administradores de la Educación de Aragón*, 26, 20-24.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos: sentidos comunes en la dispersión: una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Traficantes de Sueños.
- González-Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España: la igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Goñi, E., Donaire-Hidalgo, I., eta Alvarez-Uria, A. (2018). Gorputza eta identitatearen eraikuntza Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegitik. *Tantak*, 30(1), 57-85. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.19826>

- Gorrotxategi, M., eta Alvarez, A. (2017). Genero desadostasuna Haur Hezkuntzan. Irakasleon erronka berria. *Tantak*, 29(1), 95-122. <http://dx.doi.org/10.1387/tantak.17867>
- 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.
- Grillo, E. B. (2018). *La crítica literaria feminista decolonial y el conocimiento interseccional desde los aportes del feminismo chicano de Gloria Anzaldúa* [Gradu Amaierako Lana]. Universidad Nacional del Nordeste Facultad de Humanidades Secretaría de Posgrado. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1653/te.1653.pdf>
- Guash, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. Laertes.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Koord.), *The Paradigm Dialog* (14-29 orr.). Sage.
- Guerrero, S. eta Muñoz, L. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 4, 1-31. <https://doi.org/10.24201/eg.v4i0.168>
- Halberstam, J. (2008). *Masculinidad femenina*. Egales.
- Halberstam, J. (2018). *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Egales.
- Halperin, D. M. (2007). *San foucault: para una biografía gay*. Literales
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Feminismos, Cátedra.
- Herrero, Y. (2019). Cuerpos arraigados en la tierra. Cuerpos marcados y la perspectiva ecofeminista. In S. López, eta L. Platero (Arg.), *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (234-238 orr.). Bellaterra.
- Herriott, R. E., eta Firestone, W. A. (1983). Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, 12(2), 14-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X012002014>
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. In D. Brizman, v. Flores eta b. hooks (Arg.), *Pedagogías transgresoras*, (1-12. orr.) Bocavulvaria ediciones. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a Trasgredir. La educación como practica de libertad*. Capitan Swim.
- Kincheloe, J. L. (2001). Describing the bricolage: Coceptualizing a new rigor in quality research. *Qualitative Inquiry*, 7, 679-692. <https://doi.org/10.1177/107780040100700601>
- Kitzinger, J., eta Barbour, R. S. (1999). Introduction: The challenge and promise of focus groups. In R. S. Barbour eta J. Kitzinger (Arg.), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice* (1-20 orr.) Sage.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.

- Kumar, A. (2019). Moustache for All: Do You Have? Can You Have? A Study of Roles, Stereotype, Crisis of Masculinity and Identity. *Masculinities and Social Change*, 8(3), 276-306. <http://dx.doi.org/10.17583/mcs.2019.4080>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Labarca, C. (2017). *Investigación Cualitativa para Principiantes*. Publicación independiente.
- Latorre, A., Del Rincon, D., eta Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film and ficiton*. Indiana University Press.
- Leon, I., Martínez, J., Gamito, R, eta Vizcarra, M. T. (2020). Haur Hezkuntzan genero-ikuspuntutik egiten den lanketa. *Uztaro*, 112, 41-61. <http://dx.doi.org/10.26876/uztaro.112.2020.3>
- Lincoln, Y., eta Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. In A. Bryman, eta R. G. Burgués (Arg.), *Qualitative Research* (397-444 orr.). Sage.
- Lleixà, T., Soler, S. eta Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 37, 634-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74253>
- López S., eta Platero, R. (Arg.). (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas*. Bellaterra.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua.
- Mahmood, S. (2019) Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto. *Papeles del CEIC*, 1, 1-31. <http://dx.doi.org/10.1387/pccic.20282>
- Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructuras y frases. In J. Martí, M. Montañes, eta T. Rodríguez-Villasante (Koordk.), *La investigación social participativa* (79-123 orr.). El Viejo Topo.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <http://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Martínez, I. eta Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *RIEJS*, 6(2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Maturana, G. A., eta Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- McMillan, J. H., eta Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Medeak (2013a). Gorputz insumisoen uluak II, in I. Castillo. eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-arietak. Feminismoaren subjektuak.*, (59-72) EDO!

- Medeak (2013b). Manifestu Transfeminista, in I. Castillo. eta I. Retolaza (Arg.), *Genero-ariketak. Feminismoaren subjektuak* (73-74). EDO!
- Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M., eta Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista Chilena da Pediatría*, 79(1), 37-45.
- Millet, K. (1969). *Política sexual*. Catedra Puv.
- Miralles-Cardona, C., Cardona-Molto, M. C. eta Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Missé, M. (2019). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. In R. Cobo (Ed). *Interculturalidad, feminismo y educación* (34-54. orr.). Catarata.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. In L. Suarez eta A. Hernández (Arg.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (117- 164. orr.). Cátedra.
- Montenegro, C. (2015). *Del saber de las mujeres machi al saber docente: Una investigación biográfico-narrativa* [Doktorego tesia]. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66968>
- Montenegro-Martinez, M., Egaña-Rojas, L, eta Pujol-Tarres, J. (2019). De las marcas de diferencia a los cuerpos de(s)generados. Una figuración queer. In S. López Silvia, eta L. Platero, (Arg.). (2019). *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (51-83). Bellaterra.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XX1*, 19(1), 159-177. <https://dx.doi.org/10.5944/educXX1.15582>
- 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.
- Ocampo, A. (Koor.) (2018). *Pedagogías Queer*. CELEI.
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P., eta Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. *Descentrada*, 3(1), 1-16. <https://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe067/10469>
- Ortner, S. B. (2016). *Antropología y teoría social: cultura, poder y agencia*. UNSAM Edita.
- Padilla, R. V (1993). Using dialogical research methods in group interviews. In D. L Morgan (Arg.), *Successful Focul Groups: Advancing the State of the Art* (153-166 orr.). Sage.
- Palacios, J., Marchesi, A., eta Collen, C. (1999). *Garapenaren psikologia eta bezkuntza. Psikologia ebolutiboa*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argiltapen Zerbitzua.
- Patiño, M. (2020). Apuntes sobre un feminismo comunitario. Desde la experiencia de Lorena Cabnal. (preprint) [https://www.researchgate.net/publication/342215141 APUNTES SOBRE UN FEMINISMO COMUNITARIO Desde la experiencia de Lorena Cabnal](https://www.researchgate.net/publication/342215141_APUNTES SOBRE UN FEMINISMO COMUNITARIO Desde la experiencia de Lorena Cabnal)
- Peluso, L. (2018). Apuntes para repensar la inclusión educativa. *Topos para un debate de lo educativo*, 10, 49-55.

- Pérez-Serrano, M. G. (2014a). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Método*. La Muralla.
- Pérez-Serrano, M. G. (2014b). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.
- Pineda, E., Oliván M., eta Uría P. (1985). *Polémicas feministas*. Revolución.
- Planella, J. eta Pie, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15(1), 265-283.
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/159/122>
- Platero, R. L. (2013). Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional. *Enrucijadas-Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 5, 44-52.
- Platero, R. L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bellaterra.
- Platero, R. L. (2018). Ideas claves para las pedagogías transformadoras. In A. Ocampo (Koord). *Pedagogías queer*, (26-47 .orr.). CELEI.
- Platero, R. L. (2020) Conocer nuestras genealogías. In Askoren artean, *Transfeminismo o barbarie* (41-67 orr.). Kaótica libros.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Opera Prima.
- Puar, J. K. (2017). *Ensamblajes terroristas. Homonacionalismo en tiempos queer*. Edición Bellaterra.
- Quaresma da Silva, D., Sarmento, D. F., eta Fossatti, P. (2012). Género y sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de Educación Infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(16), 1-20.
- Rabinowitch, A. (1991). *Prelude to revolution: the petrograd bolsheviks and the July 1917 uprising*. Indiana University Press.
- Ramírez, J. C., Gómez, M. P, Gutiérrez, N. C eta Sucilla, M. V (2017). Masculinidades y emociones como construcciones socioculturales: una revisión bibliométrica. *Masculinities and Social Change*, 6 (3), 217-256.
<http://dx.doi.org/10.17583/mcs.2017.2734>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Rebollo, M. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 3-8.
- Reguero, P. (2020) Medio siglo de transfeminismo y transfobia. In Askoren artean, *Transfeminismo o barbarie* (225-240 orr.). Kaótica libros.
- Reizabal, L. (2015). *Genero-berdintasunean bezteko gida: familia, irakasle eta bestelako bezitzailentzat*. UPV/EHU eta UEU.
- Reizabal, L., eta Lizaso, I. (20019). *Garapen psikologikoa helduaroan eta zahartzaroan*. UEU.
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T. eta Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 201-220.
<https://dx.doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10711>
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. In N.K. Denzin eta Y. S. Lincoln (Koordk.). *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks (923-948 orr.). Sage.

- Richardson, L. et al. St. Pierre E. A. (2017). La escritura. Un método de investigación. In N. K. Denzin et al. Y. S. Lincoln (Koordk.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (128-163. orr.). Gedisa. <https://doi.org/10.15366/secuencias2020.51.004>
- Ruiz-Olabuenaga, J. I., et al. Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rofes, E. (2015). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?*. Rowman and Littlefield Publishers.
- Romero, A., et al. Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.
- Romero, S. et al. Lugo, M. (2014). *Diagnóstico de las actitudes hacia la igualdad y la coeducación. La perspectiva del profesorado de institutos de educación secundaria. I+G 2014. Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género*. MINECO. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/41074/Pages%20from%20Investigacion_Genero_14-2-13.pdf?sequence=1
- Roseineil, S. (2002). The heterosexual/homosexual Binary. In D. Richardson et al. S. Sidman (Arg.), *Handbook of lesbian and gay studies* (27-43 orr.). SAGE.
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: Notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 30(8), 95-145.
- Rubin, G. (1989). Reflexiones sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. In C. Vance (Arg.), *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*. (113-190 orr.). Revolución.
- Rubino, A. (2019). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual. Una propuesta para su análisis en la cultura. *Revista Luthor*, 39, 62-80.
- Saéz, J. (2020). El peligroso lobby queer. In Askoren artean, *Transfeminismo o barbarie* (153-174 orr.). Kaótica libros.
- Salda Badago. (2020). *Salda Badago. Euskal Herriko V.Jardunaldi Feministak*. Salda badago et al. Emagin.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Salinas, F., et al. Leona, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>
- Sánchez, A. et al. Iglesias, A. (2017). Entrevista a Marina Subirats. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2(1), 216-219. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2045>
- Sánchez, M. (2010). *Cómo educar en la diversidad afectiva, sexual y personal en la educación infantil: orientaciones prácticas*. Catarata.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Los Libros de la Catarata.
- Sánchez-Bello, A. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. In R. Cobo (Ed). *Interculturalidad, feminismo y educación* (55-76. orr.). Catarata.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Serra, P., Vizcarra, M. T., Garay, B., Prat, M. eta Soler, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares del grado de ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22 (3), 821-834. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58846>
- Silva, R. C., eta Megid, N. J. (2006). Formacao de profesores e educadores para abordagem da educacao sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciencia & Educacao (Bauru)*, 12(2), 185-197.
- Silvestri, L. (2019). *Primavera con Monique Wittig. Devenir Lesbiano con el dildo en la mano de Spinoza transfeminista*. Queen Ludd.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solá, M (2013). Pre-textos, con-textos y textos. In M. Solá eta E. Urko (edk.), *Transfeminismo, Epistemes, friciones y flujos* (15-27. orr.). Txalaparta..
- Solá, M eta Urko, E. (2013). *Transfeminismo, Epistemes, friciones y flujos*. Txalaparta.
- Solá, 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.
- Sosenski, S. (2016). Repensar las infancias desde la historia. In S. Guerrero Mc Manus. *Derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes. Elementos para comprender y decidir* (53-83 orr.). Mexiko Hiriko Justizia Auzitegi Nagusia eta Epaileen Kontseilua.
- Spargo, T. (2013). *Foucault y la teoría queer*. Gedisa.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Steilas (2015). *Genero eta aniztasun sexualerako gidaliburua*. Steilas, LGTBIQ taldea. <https://steilas.eus/files/2015/05/Genero-eta-aniztasun-sexualerako-GIDA-STEILAS.2015.pdf>
- Steilas (2017). *Ostadar gara*. Steilas. <https://steilas.eus/files/2017/05/Ortazar-gara.Unitate-didaktikoa.steilas.pdf>
- Steilas (2018). *Iraultzeko prest*. Steilas. <https://steilas.eus/files/2018/05/STEILAS-IRAULTZEKO-PREST.pdf>
- Steilas (2021). *Curriculum dekolonizatzen*. Steillas. https://steilas.eus/wp-content/uploads/2021/02/UnitateDidaktikoa_Steilas_2021_M8_EUS_B_B.pdf
- Strauss, A. L., eta Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ser, Contus.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36.
- Subirats, M., eta Tomé, A. (2007). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Octaedro.
- Tardón, B. (2019) *Violencia sexual: Deliberado silencio*. In S. López, eta L. Platero (Argk.), *Cuerpos marcados: vidas que cuentan y políticas públicas* (215-299 orr.). Bellaterra.
- Taylor, S. J. eta Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*.

- Emakunde.
www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2008.01.16.amparo.tome.buenas_practicas.pdf
- Tron, F. eta Flores, V. (2013). *Chonguitas. Masculinidades de niñas*. Editora la Modonga Dark.
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía *queer*. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540.
<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550>
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes*. B.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento Monogamo Terror Poliamoroso*. Laovejaroja.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Venegas, M. (2006). La mirada normativa del “otro”. Representaciones del cuerpo femenino y construcción de la identidad corporal a través de la experiencia del cuerpo como espacio de sumisión y resistencia. In A. M. Muñoz, C. Gregorio, eta A. Sánchez (Argk.), *Cuerpo de mujer: miradas, representaciones e identidades* (205-225 orr). Universidad de Granada.
- Venegas, M. (2013) *Amor, sexualidad y adolescencia. Sociología de las relaciones afectivosexuales*. Comares.
- Vidarte, P. (2007). *Etica Marica*. Egales
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.
<https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Vizcarra, M. T., Macazaga, A. M., eta Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje? *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14772>
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. University of Minnesota Press.
- Wittig, M. (2017). *Pentsamendu heterozuzena*. Lisipe, Susa.
- Wood, P., eta Smith, W. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Ziga, I. (2014). *Malditas: una estirpe transfeminista*. Txalaparta

