

**BILBOKO HEZKUNTZAKO GRADUA**

**2022/2023 ikasturtea**

**IKASLEAK SEXUALITATE ANITZEAN HEZTEKO  
GARRANTZIA**

**Egilea: Xabier Murillo Melgar**

**Zuzendaria: David Pastor Andres**

**Leioan, 2023ko ekainaren 1ean**

AURKIBIDEA

Sarrera .....	3
1. Esparru teorikoa .....	4
1.1. <i>Identitatea eta sexu-genero sistema</i> .....	4
1.2. <i>Tutoretza</i> .....	6
1.2.1. <i>Curriculum ezkutua</i> .....	7
1.3. <i>Irakasleen formakuntza</i> .....	8
1.4. <i>Hezkuntza komunitatearen kideak</i> .....	9
1.5. <i>Hezkidetza</i> .....	11
1.6. <i>Lege-araudia</i> .....	12
2. Metodologia .....	15
3. Emaitzak eta diskusioa.....	17
3.1. <i>Identitatea eta sexu-genero sistema</i> .....	17
3.2. <i>Curriculum ezkutua</i> .....	18
3.3. <i>Irakasleen formakuntza</i> .....	19
3.4. <i>Hezkuntza komunitatearen kideak</i> .....	20
3.5. <i>Hezkuntza legeak</i> .....	21
4. Ondorioak eta gogoeta pertsonala .....	22
5. Erreferentzia bibliografikoak .....	23

ERANSKINAK

1. Eranskina. *Ikerketako parte-hartzaileentzako baimen informatua.*
2. Eranskina. *Elkarrizketen galderak*
3. Eranskina. *Elkarrizketen transkribapena*

## IKASLEAK SEXUALITATE ANITZEAN HEZTEKO GARRANTZIA

Xabier Murillo Melgar

UPV/EHU

Gaur egungo hezkuntza aldaketa askotara egokitzeko gai izan bada ere, oraindik ez dago prest ikasleen genero eta sexu-identitateak askatasunez garatzeko. Horregatik, ikerketa kualitatibo honetan besteen artean, gizartearen oinarri heteronormatiboak, curriculum ezkutua eta irakaleek gai honen inguruan duten formakuntza falta lehen hezkuntzako ikasleengan nola eragiten duten ikertzen dira, hainbat irakasleri egindako elkarrizketa erdi-garatuen bidez. Honekin, egoera dirudiena baino askoz grabeagoa dela ondoriozta daiteke, profesional bakoitzak bere erara tratatzen baitu gaia, hezkidetzak ez baititu espero ziren fruituak eman eta gaiari buruzko ezjakintasuna nabarmentzen direlako. Horregatik, hezkuntza-sistema osoaren prestakuntza beharrezkoa da, modu koordinatu batean lan eginez, hezkuntza-proiektuak hezkidetzaproiektuak bihurtu ahal izateko, sexu eta genero-identitateen arteko bereizketak ezabatuz eta ikasleen sexualitate anizkoitza oinarri duen hezkuntza inklusiboa sortuz.

*Identitatea, heteronormatibo, formakuntza, curriculum ezkutua, hezkidetzak, hezkuntza-sistema, inklusioa*

La educación todavía no está preparada para el libre desarrollo de las identidades de sexo y de género de los alumnos. En esta investigación cualitativa se analiza como afectan, entre otros, los fundamentos heteronormativos de la sociedad, el curriculum oculto y la falta de formación en esta materia del profesorado en el alumnado de educación primaria, a través de entrevistas semi-estructuradas a diferentes profesores. Con ello, se ve que la situación es muy grave, ya que cada profesor trata el tema a su manera, la coeducación no ha dado los frutos esperados y resalta el desconocimiento acerca del tema. Por lo que es necesaria tanto la formación de todo el sistema educativo como su trabajo de forma coordinada, para convertir los proyectos educativos en coeducativos, eliminando las distinciones de las identidades de sexo y género, y creando una educación inclusiva basada en la sexualidad múltiple del alumnado.

*Identidad, heteronormativo, formación, curriculum oculto, coeducación, sistema educativo, inclusión*

Although today's education has been able to adapt to many changes, it is not yet ready for the free development of the gender and sexual identities of students. For this reason, this qualitative research analyzes how they affect, among other aspects, the heteronormative foundations of society, the hidden curriculum and the lack of teacher training in this matter in primary school students, through semi-developed interviews with different teachers. With this it can be concluded that the situation is much more serious than it seems, since each professional deals with the issue in their own way, coeducation has not given the expected results and the lack of knowledge on the subject stands out. For this reason, the training of the entire educational system is necessary, working in a coordinated manner, so that educational projects can become co-educational projects, eliminating distinctions of sexual and gender identities and creating an inclusive education based on the multiple sexuality of students.

*Identity, heteronormatic, training, hidden curriculum, coeducation, education system, inclusion*

## Sarrera

Gradu amaierako lan (GRAL) honen helburua ikasleek haien identitatea garatzerakoan dituzten zailtasunak eta trabak ezabatzeko beharra piztea da, hezkuntza profesionalen kontzientzian eraginez, hezkuntza hobetzeko asmoz. Azken batean, ikasleek denbora ugari ematen dute ikasgelan, hau, haien identitatea, generoa eta sexua garatzeko guneetako batean bihurtuz. Horregatik, ikastetxeak horretarako prestatuta eta orientazio sexual, sexu-identitate, genero-identitate... guztiak integratuta dauden ala ez aztertu nahi da. Honekin, bizi garen gizarte androzentriko eta heteronormatiboak gai honetan nola eragiten duen ikusiko da curriculum ezkutuaren ondorioekin batera. Gainera, hezkuntza sistemaren beste eragileen garrantzia ikertuko da, gehien bat tutoretan eta familietan zentratuz, ikasle guztiengana iristeko gaitasuna baitute, gaiak hauen artean eskatzen duen koordinazioa aurrera eramaten den ala ez analizatuz. Bukatzeko, hezkuntza-proiektuen eta -legeen garrantzia eta aurrerakuntzak aztertuko dira, hezkuntza eremuan gai honen inguruko oinarriak badira ere, oraindik lan handia dagoela egiteko pentsatzen baita.

Nabarmentzekoa da, GRAL hau ikerketa motakoa dela, helburua elkarrizketatuen iritzia ezagutzea baita, horretarako ikerketa kualitatiboa erabiliz, elkarrizketa erdi-garatuak erabiliz, elkarrizketatuari egokitu ahal izateko erantzun garbiagoak lortuz. Gainera, kategoriak esparru teorikoan oinarrituko dira, horiek deduktiboak izanik eta elkarrizketatuak bost irakasle izango dira.

Ondorioei dagokionez, gai honen inguruko egoera nahiko larria denez, irakasleek derrigorrezko formakuntza jasotzea adierazgarria izan ohi da. Honekin batera, hezkuntza-sistema osoaren laguntza beharrezkoa, modu koordinatu batean lan egiteko ikasleek haien identitatea modu libre batean garatu ahal izateko, inolako mugarik izan gabe, ikasle guztien sexualitate anitza oinarritzat hartuz. Horretarako, hezkuntza-proiektuak hezkidetza-proiektuetan bihurtzeko beharra sortuz.

## **1 Esparru teorikoa**

Hezkuntza pertsona baten bizitzaren oinarritzko prozesu bat da, izan ere, Garridok (2009) aipatzen duen moduan, horretan ikasleek bizitzan zehar oinarritzat hartuko dituzten jakintzak, balioak, ohiturak eta jarduteko moduak transmititzen dira. Gainera, nabarmendu behar da hezkuntza, hitzaren bidez ez ezik, pertsona jakin baten jarduteko moduen bidez ere transmititu dezakegula. Aipatzekoa da, berdintasunean oinarritutako hezkuntza lortzea ezinbestekoa dela, zeren eta honek aukera-berdintasuneko benetako egoerak dakartza berarekin, eta ez du inor bere sexua dela eta desabantailarik izan behar bere helburuak lortzerako bidean. Hau lortzeko, nahitaezkoa da ikasleek haien identitate propioa sortzekoan gizarteak honen inguruan sortutako oinarrietatik at, hau modu libre batean garatzeko aukera izan dezaten (Suberviola, 2010).

Ostera, hau lortze aldera ikasle guztiak modu berdinean heztea izango litzateke, heziketa emozionala, sentimental eta sexuala modu libre batean jorratuz, haien sexua eta generoa alde batera utzita, eta gizarteak honen inguruan sortutako jarraibideak ezabatuz, beti ere, ikasleek sexualitate anitzekoak direla kontuan izanik, horrela loturarik gabe, ikasle guztiek haien nortasun propioa osatzeko aukera izan dezaten (Vico, 2007).

### ***1.1. Identitatea eta sexu-genero sistema***

Pertsonak, jaiotzen garenetik, automatikoki sailkatzen gaituzte sexu moduan ezagutzen dugunaren arabera, hau da, naturak gizakioi ematen dizkigun desberdintasun biologikoen arabera (organo sexualak eta ugaltzaileak), eta horrek gizon eta emakumeen artean banatzen gaitu (Guerra, 2002; García, 2005; Ferrer, 2008; Calvo, 2011; Colmenero, 2018). Bi sexu horiei sozialki genero gisa ezagutzen den kontzeptua egotzen zaie, hau da, desberdintasun biologikoen bereizketan oinarrituta, dimentsio psikologikoa, emozionala eta soziala bereiztea, eta horrela, sexu bakoitzari jarrerak, arauak, jokabideak eta rolak definitzea, genero maskulinoak eta femeninoak eratuz (Zaro, 1999; Guerra, 2002; García, 2005; Calvo, 2011). Nabarmendu behar da, sexuen nahiz generoaren esleipen horretan, subjektua bat etor daitekeela ala ez bere sexu biologikoarekin eta sexu horri egotzen zaizkion ezaugarriekin, eta hau sexu psikologikotzat hartzen da (Colmenero, 2018).

Azken batean, identitatea sortzeko prozesua nortasuna sortzearekin batera garatzen da. Prozesu honetan, gizakia bere burua sexualizatzen du psikologikoki, genero-identitate

propioa eraikiz. Identitate horrek, jakina, gizartearen eta haren ereduaren eragina du, izan ere, konstruktibismo sozialaren teoriak aipatzen duen bezala, eremu soziokulturalak rol sozial jakin batzuk eta sexu-orientazio jakin bat esleitzen dizkio bere buruari, genero bakoitzaren aurkako generora zuzentzen dena, oinarri androgeniko (gizona hartzen baitu eredutzat) eta heteronormatibo (heterosexualitatean oinarritzen baita) batekin, jakina. Heteronormatibitate hori modu normalizatuan inposatzen, ikasten eta transmititzen da, eta beraz, ezarritako “normaltasun” horretatik kanpo geratzen den guztia diskriminazio eta judizio sozialak jasango ditu, bere generoa “arruntetik kanpo” dagoela adieraziz (García, 2005; Ferrer, 2008; Calvo, 2011; Colmenero, 2018). Gizarte-atribuzio horiek direla eta, gizakiak ez dira gai beren kabuz eta askatasunez hasteko, eta beraz, haien nahiak, beharrak eta motibazioak mugatzen dituzte. Horregatik, haurrak txikitatik askatu behar dira lotura, aurreiritzi eta estereotipo horietatik, beren nortasuna modu askean eraiki ahal izan dezaten (Ferrer, 2008).

Ostera, homosexualitatea eta kulturaren oinarrietatik at egiten duten kontzeptuak gizarte-fenomeno konplexutzat hartzen dira oraindik, haren konnotazioak gatazkatsuak bezala ikusten baitira patriarkaleko gizartearentzat eta honen sustrai matxistentzat, nahiz eta aurrerapen globalak izan (Hinostroza et al., 2018). Berriz, arestian aipatutakoa kontuan ez hartzearen adibide erraz eta nabarmen bat pertsona homosexual baten kasua izan liteke, izan ere, heterosexualitatean oinarritutako genero-rolen parte ez izateagatik soilik, ondorio handiak izan ditzake, hala nola jazarpena, depresioa, segurtasunik eza... gehien bat gizarteak inplikaturako rolen barnean ez egoteagatik. Beraz, ez litzateke errazagoa izango pertsonen generoa alde batera uztea eta denak berdin hezteko, sexualitate anitza oinarri hartuta?

Kontuan izan behar da ez dagoela soilik sexuaren banaketa bitarra (gizona eta emakumea), askotan gizakiak jaiotzean bereganaturako sexuarekiko independentea den sexu- eta genero-identitatea bereganatzen baitu. Horien artean, Colmenerok (2018) honako hauek nabarmentzen ditu: zisgeneroa (bere sexuarekin eroso eta ados sentitzen den pertsona, eta korrelaturako generoari ezarritako rola onartzen dituen); transexuala (jaino den sexuarekin eta bere gorputzarekin identifikatuta sentitzen ez den pertsona da, eta beraz, eraldaketa bat behar du); transgeneroa (beste sexuarekin identifikatuta sentitzen den, baina eraldaketarik behar ez duen pertsona) eta trabestia (gizonaren eta emakumearen portaeran oinarritzen den genero-identitatea).

Kontuan hartu beharreko beste puntu bat sexu-orientazioa da (faktore biologiko, psikologiko, ekonomiko kultural, erlijioso eta sozialengatik beste pertsona batenganako erakarpena, emozionala, sexuala, afektiboa, pertsonala eta erromantikoa), izan ere, kasu askotan heterosexualitatea bakarrik hartzen da kontuan, edo homosexuala eta heterosexuala baino ez dira bereizten, baina pixkanaka joera sexual gehiago errekonozitu dira, eta hauek kontuan hartzea beharrezkoa da, hala nola: antrosexualitatea (bere joera sexuala ezagutzen ez duen baina lotura emozionalak sortzeko gai den pertsona); asexualitatea (ezein subjektuekiko inolako erakarpenik sentitzen ez duten pertsonak); bisexualitatea (gizonek zein emakumeek erakartzen duten pertsona); autosexualitatea (subjektuak berez pairatzen duen erakarpena)... (Pérez, 2014; Colmenero, 2018).

Aipatutako guztiagatik, hezkuntzan sexu-genero sistema kontuan izan beharreko puntu garrantzitsu bat da, Aguirrereren (2015) arabera, sistema horren exekuzio eta transmisio txarrak ikasleen identitatearen eta heldutzearen prozesuak baldintzapean jar ditzakeelako. Horrela, bakarrik sustatu ahal izango dira askatasun osoz berdintasunezko pertsonen arteko harremanak eraikitzea ahalbidetuko duten helduaroko proiektuak, eta horrekin gizarte-eredu bidezkoago bat lortzen lagunduz. Horretarako, hezkuntza sistema osoaren lankidetzaz ezinbestekoa da, hezkuntzan ikasleekin hurbiltasun handiena duen profesionalaren laguntza beharrezkotzat hartuta, hau da, tutorea.

### ***1.2. Tutoretza ekintza***

1970. urteko Hezkuntzaren Lege Orokorrari (LGE) gure herrialdeko irakaskuntza ertainean tutoretza kontzeptua sartu zen, ikasleen hezkuntza prozesua laguntzeko eta hobetzeko asmoarekin. Beraz, tutorea pertsona izateko irakasketaz arduratzen da, hezkuntza komunitatearen arteko solaskidea izanik, ikasleen garapen globalari erantzuten dion bitartean (Moreno, 2010). Horregatik, pertsonen arteko harremanetan aditua eta dedikazio osoa izateko beharra dauka (Betoret, et al., 2005). Gainera, García Garridoren (1999, apud Betoret et al., 2005) esanetara, tutoretza-ekintzak XXI. mendeko irakaslearen bi zeregin sortu berriei erantzun eraginkorra ematen lagun dezake: erabakiak hartzea talka egin gabe eta informazio-lana.

Aintzat hartu behar da tutoreek ikasle guztiengana iristeko gaitasuna izan behar dutela, nahiz eta askotan bakarrik ezagutza transmititzailerik hartzen diren, baita ikasgelatan

antolaketa, kudeaketa eta familiekiko lana burutzen dutelako, ikasleen arlo pertsonalean eragiteko duten gaitasuna azpimarratuz hiru esparrutan lan egiten baitute: eremu akademikoa, sozio-afektiboa eta linguistiko-kulturala (Artzain eta Roman, 1984, apud Bracete et al., 2005; Hilasaca, 2012; Sagastume eta Intxausti, 2013). Horregatik, gaur egun, tutoretza horrek balio berdinzaleak eta estereotipo eta portaera sexistarik gabekoak transmititzeko gai izan behar du, ikasleek beren nortasuna modu askean sortu ahal izan dezaten, curriculum ezkutua gisa ezagutzen den kontzeptuaz kontzientzia hartzeko beharra sortuz (Hilasaca, 2012; Leiva, 2010).

### *1.2.1. Curriculum ezkutua*

Aipatzekoa da, gehien bat ikerketa faltagatik, gaur egun ez dagoela sexu-identitate eta -orientazio guztiak irakaskuntzan integratzeko modu zehatzik, eta are gutxiago hezkuntza-proposamenak, gabezia hori gai honen inguruko irakaskuntza-prestakuntzarik eza nabarmenduz (Meinardi eta Plaza, 2011). Horregatik, ikasgelan sexualitatearekin lotutako gaiak jorratzean irakasleek haien sinesmen, irudikapen eta aurreiritzi propioak helarazten dituzte kulturaren oinarriekin batera. Beraz, prozesu honetan curriculum formala (hezkuntza-administrazioak ezartzen dituen helburuak eta edukiak) eta curriculum ezkutua (eskolan lortzen den guztia, preskripzio ofizialetan agertu gabe, irakasleen kulturari eta pentsamenduei eragiten diena eta esplizituki eta nahi gabe transmititzen dena) eragiten dute (Guerra, 2002; Meinardi eta Plaza, 2011; Plaza, 2015).

Curriculum ezkutuaren jatorria anitza da, baina normalean kulturarekin lotuta dago (gizartearen oinarriak transmititzen baititu), ikasteko, bai ikasleen nortasuna sortzeko oztopo handi batean bihurtuz, honen erruz ikasleek modu inkontzientean xurgatzen dutelako informazioa (Torres, 1990; Guerra, 2002; Plaza, 2015). Hau gertatzen da praktika eta eskola-egituraren hainbat elementuetan ezkutatuta agertzen delako, beti ez baita hitz egiten transmititzen, hitz egin gabe baita transmititzen delako, hala nola, errutinetan, materialetan, portaeretan, mitoetan eta abarretan (Tovar, 1998; Guerra, 2002; Meinardi eta Plaza, 2011; Plaza, 2015). Ostera, curriculum ezkutuak transmititzen dituen pentsamendu desegokiak gainditzeko eta saihesteko beharra sortzen da, haien artean aipagarriena gizonak emakumeetatik banatzeko ezintasuna izanik, gizarkiaren sexualitate anitza ezabatuz, eredu “zuzena”, hau da, heterosexuala jarraitzen ez duten pertsonak kanpoan utziz (Groddeck, 2001).



Beraz, honek ondorio larriak ditu hezkuntza esparruan, larriena kultura patriarlakarekin lotutako elementu edo portaeren naturaliazazioa eta justifikazioa, haien izaera historikoa ezabatuz, benetan eraikuntza sozialak izanik (adibidez, liburuetan genero edo etnien artean naturalizatzen diren desberdintasunak). Hau gutxi izango balitz bezala, genero bakoitzari esleitzen zaizkien ezaugarri eta gaitasunak ere transmititzen dira, hainbat mito sortuz, normalean genero femeninoa eta maskulinoa bakarrik kontuan hartuz, eta jakina, bigarren hori altxatuz (Maceira, 2005). Gainera, eskolan transmititzen diren gizarte-rolen erruz ikasleek haien sexu-orientazioa eta identitatea eraikitzerakoan arazo handiak pairatzen dituzte haien burua horietan sartzeko beharra ikusten dutelako, arazo psikologikoak nabarmenduz, hala nola depresioa eta antsietatea (Hinostroza et al., 2018; Delgado eta Granados, 2008, apud Gomez Gamero, 2020). Ostera, ikasleek haien identitatea ezkutatzeko joera hartzen dute eskolan, familian eta gizartean baztertzearen beldurratik (Carega, 2004, apud Gomez Gamero, 2020).

Gizartearen oinarriak transmititzeko erabiltzen de curriculum ezkuak dakartzan ondorioak ikusita, ezinbetekotzat hartzen da sexualitate anitza ingurune guztietan normalizatzea (ikasgelatik hasita), inor ez dadin diskriminatuta sentitu “desberdina” izateagatik eta heterosexualitatearen arauen oinarriekin bukatu ahal izateko (Hinostroza et al., 2018). Baina horretarako, curriculum ezkuaren inguruko kontzientzia ezinbestekoa da, baina jakina, hori oso prozesu motela da, eta beraz, lehen urratsa irakasleen prestakuntza da, ohitura horiek saihesteko eta horiek desagerrarazteko (Marcelo, 2009; Plaza, 2015).

### ***1.3. Irakasleen formakuntza***

Bistan dago gizartea eboluzionatzen ari dela, eta horrek profesionalen rol berriak eskatzen dituela, beraz, arlo horretako, beste batzuetarako bezala, prestakuntza funtsezkoa da irakasleentzat. Beraz, unibertsitateko prestakuntza baten beharra azpimarratzen da bikaintasuneko tutoretza inklusibo baten inguruan, etorkizunean, irakasle izateko behar diren gaitasunak garatzeko hainbat metodologia ezagutu eta bizitzeko aukera izan dezaten (De La Rosa et al., 2017). Azken batean, tutoreek prestakuntza praktikoa handiagoa eta psikologia eta pedagogia ezagutza gehiago behar dituzte, baina prestakuntza falta ez da azpimarratu beharreko gauza bakarra, jarrera falta ere aipatzea komenigarria baita (Bracete et al., 2005).

Prestakuntza horren bidez, ikasleek aukera berdinak izatea lortu nahi da eskoletan, beraz, beharrezkoa da ikasleen sexua, genero rola... kontuan hartu gabe heztea, kulturaren errotuta dauden hainbat jarrera eta pentsamenduekin akabo egitearen beharrezkin batera. Hala bada, arazo handienetako bat, eta planteamenduaren bilakaeran zailtasun bat eragiten duena, helburu hori dagoeneko lortua dagoela uste orokorra da, sexismoaren ikusezintasunak eta berezko konorterik ezak (sexu bakoitzak berea duena) sortzen dutena. Horrek bereizkeria deritzona sortzen du, hau da, pertsona edo kolektibo bati gutxiagotasun-tratua ematea, bere sexua, sexualitatea, etnia, erlijioa... dela eta. Hau gehien bat, ezaugarri sexistak normalean kulturaren parte direlako sortzen da, normalak bezala hartuz eta haurren nortasunaren garapena mugatuz (Flecha, 1997; Verdú, 2016). Azpimarratu behar da, oro har, gai honen garrantzia onartzen duten irakasleek jarrera positiboa izaten dutela, eta parte hartzen ez duten irakasleek, berriz, aniztasuna oztopo, saihestu edo minimizatu beharreko arazo gisa hautematen dutela beti (Echeita, 2006, apud Fuentes, 2021).

Ostera, arlo honen inguruko irakasleen prestakuntzaren beharra ikusita, unibertsitateko prestakuntza hori urrats hauetan oinarritzeko beharra azpimarratzen da (Flecha, 1997):

- Berdintasunerako aukeretan eragina duten faktoreak aztertzen ikastea.
- Irakasleak generoaren gaian sentsibilizatzea.
- Diskriminazioa ekiditeko jarrerak piztea eta aldaketa sustatzea.
- Aldaketa hori errazteko ekintza positiboak proposatzea.

#### ***1.4. Hezkuntza komunitatearen kideak***

Sexu-aniztasunari buruzko hezkuntzari dagokionez, sexu-aniztasunarekin hezteko estrategia haurtzarotik sortzeko beharra dago, tolerantziaren eta errespetuaren esparruan bizitzen ikas dezaten, ez bakarrik sexu-lehentasunengatik, baita gizabanakoaren bizitza pertsonala kokatzen duten baldintza guztiengatik ere (Zambrano et al., 2019).

Azpimarratu behar da heztea ez dela tutorearen edo irakasleen prozesua soilik, hezkuntza-komunitateko kide guztien koordinazioa beharrezkoa baita: irakasleak, ikasleak eta familia (Moreno, 2010). Ostera, sexualitate anitzean hezteko prozesuan, hezkuntza komunitatearen kide guztiak kontuan hartzea ezinbestekoa da.

Irakasleei dagokienez, askotan nahita ez bada ere, ikasleei sexuen arteko desberdintasunaren inguruko informazio kaltegarriak helarazten dizkiete oraindik. Horregatik, irakaslearen prestakuntzarekin batera, positiboak izan litezke gizarte-laguntzako sareak eta sexu-aniztasunari buruzko hezkuntzaren erabilgarritasuna (Zambrano et al., 2019). Gizarte-laguntzako sareak oso garrantzitsuak dira, hauen bidez gizarteak desberdintzat jotzen dituen ikasleak biktimizazioaren eta diskriminazioaren ondorio kaltegarrietatik babesten baitira. Hau da, ikasle-komunitate osoak sexu-orientazio guztien ezagutza eta diskriminaziorik eza babesten duten erakundeak eratzen ditu, gizartearen garapen egokia bultzatzen duten hitzaldi eta konferentzien bidez (Button et al., 2012, apud Zambrano et al., 2019).

Ezin dugu alde batera utzi familiek garrantzi handia dutela prozesu honetan, azken finean, hauek gizartearen oinarritzat hartzen dira, eta gizartearen balioak erreproduzitzeko eta gizarte-egiturei eusteko oinarriak ezartzeaz arduratzen dira. Era berean, familia arduratzen da hezkuntza afektiboaz eta sexualaz, bai eta gizabanakoak gizarte-eremu desberdinetan sartzeko prestatzeaz ere (Gomez Gamero, 2020). Horrela, Careagak eta Salvadorrek (2004, apud Gomez Gamero, 2020) ondorioztatu dute familia dela kide bakoitzaren "portaera onaren" eta etorkizunaren erantzuleak, ez baitute isolatuta lan egiten, normalean gizartean oinarritzen baitira seme-alaben hezkuntza prozesua aurrera eramateko. Azken batean, familiaren aurreiritziak gizartean ez ezik, erlijioak, kulturak, hazkuntza-estiloek... ere eragiten dute (Torres, 2015, apud Zambrano et al., 2019).

Hezkuntza-sistema osatzen duten aldagaiek banaketa desorekatua aldatzeko duten eraginkortasuna oso mugatua da. Hala, familia da ikasleen hezkuntza-prozesuan garrantzi handiena duen faktoreetako bat, faktore horiek askotan azaltzen baitute eskola-errendimendua, baita ikasleen portaerak ere (Mella & Ortiz, 1999). Arazoa da familiaren instantziak onartutakoaren mugetatik kanpo dagoen zerbaitekin topo egiten duenean, mehatxu baten aurrean daudela pentsatzen dutela, eta ostera, gizarteak eskaintzen dizkion elementuetara jotzen dute, hala nola isiltasunera eta ukapenera. Modu honetan, ondoriozta daiteke familiek iraganean ez dutela haien kideen sexu-adierazpenaren erabateko kontrolik izan, eta horrek desadostasuna, arbuioa eta etsaitasuna eragin duela, hainbat modu desberdinetan adierazten diren arren. Horren ondorioz, familia askotan arazotzat har daiteke hezkuntza prozesu honetan, eta

horregatik, hain garrantzitsua da bere laguntza, bere seme-alaba ahalik eta modu natural eta osasuntsuenean hazteko (Careaga, 2004, apud Gomez Gamero, 2020).

### ***1.5. Hezkidetza***

Hezkuntza komunitatea eratzen duten kideen arteko koordinazio lortu ostean, ikasleak genero-arrazoiengatik bereizkeria-alderdiak saihesteko, berdintasunean hezteko eta ikasleak etorkizuneko errespetuzko bizitzarako prestatzeko, ikasle guztiak sexualitate antzekoak direla oinarriztat hartuz, hezkuntza-sistemaren tresnarik onena hezkidetza da. Aipatzekoa da hezkidetza bakarrik bide txikia dela, hau da, koexistentzia- edo kopresentzia egoera bat, oraingo sistemari arrakalak sortzen ez dizkiolako eta ibilbidean aurrera egitera laguntzen duelako, baina hau ez da berdintasuna eskolan (Subirats, 2019).

Nabarmendu behar da, askotan hezkidetzaren eta irakaskuntza mistoaren kontzeptuak nahastu egiten direla, baina hauek haien artean oso desberdinak dira (Suberviola, 2012). Eskola mistoa klasean genero bietako ikasleak egoteari egiten dio erreferentzia, bientzat curriculum eta ebaluazio berdina erabiliz. Hezkidetzak berriz, nahita eta modu kontzientean aurrera eramandako hezkuntza prozesuari egiten dio erreferentzia, helburutzat ikasleen garapen integrala lortu nahi duena, ikasleen sexua eta gizartearen genero rola alde batera utzita (Suberviola, 2012). Beraz, nabarmendu behar da eskola mistoek ez dituztela gizartearen kultura-ereduak aldatzen, eta beraz, oraindik ere laguntzen eta garatzen dituztela, batez ere, genero maskulinoaren protagonismoa eta oldarkortasuna, ikuspen sozialik eza eta emakumeak bigarren plano batean jartzen dituen ezaugarrien multzoa (Subirats, 2010).

Ostera, hezkidetza tresnaren helburuak estereotipo sexistak zuzentzea, joera sexistarik gabeko curriculum orekatua proposatzea eta norbanakoaren gaitasun guztiak garatzea dira, ikasleen generoa alde batera utziz. Azken batean, sexu-bereizkeria bizitzako esperru guztietan dago, baina ikastetxeetatik balantza pixka bat gehiago orekatzen hasteko aukera dago, haurrak txikitatik sexuen arteko berdintasunak duen garrantziak jabetu daitezela (Leiva, 2010). Beti ere kontuan izanik, pertsona bakoitza izaki bakar eta errepikaezina den bezala, ikastetxe bakoitza ere desberdina dela. Horregatik, hezkidetza ezin da modu berean garatu ikastetxe guztietan, baizik eta bakoitzak esku hartzeko jarraibide batzuei jarraituko die, araudi orokorra oinarri hartuta, eta irakasleen

formakuntza oinarritzat hartuz (Pérez, 2008). Zeren eta, horretarako irakasle guztiak hezkidetzaren arloan kontzientatuta, sentsibilizatuta eta prestatuta egotea beharrezkoa baita (Leiva, 2010).

Bistan denez, berdintasunean oinarritutako hezkuntzak aukera-berdintasuneko benetako egoerak dakartza berarekin, eta inor ez du bere sexua dela eta desabantailarik izan behar bere helburuak lortzerako bidean. Hala ere, hezkidetzak ezin da mugatu abiapuntuko baldintzen berdintze hutsera, norberaren sexua eta norberaren nortasuna gizartean onartzea dakar berarekin, eta beraz, gizabanako bakoitzak bere gizarte-identitatea eraiki dezake, autokontzeptu eta estimu positibo batetik abiatuta (Suberviola, 2010). Horren ondoren, funtsezkotzat hartzen da heziketa emozionala, sentimentala eta sexuala modu librean jorratzea, ikasle guztiak nortasun propioa osatu ahal izan dezaten loturarik gabe (Vico, 2007).

Azken batean, hezkidetzan hezteko irakasleek ikuspegi morea eta integratzailea garatu behar dute, ikasle guztiak bere baitan modu berdintsu batean kontuan izateko, eta hauek aukera berdintsuak izan dezaten (Subirats, 2019). Honekin batera, berdintasun hori lortzeko ezinbestekotzat hartzen da hitzezko nahiz hitzik gabeko hizkuntza zaintzea, horien artean testuliburuaren berrikusketa eta irakasleek haien buruaz hausnartzeko beharra nabamenduz, generoekiko oinarri diskriminatzaileak eta arau sexisten transmisioa ekiditeko asmoarekin (Leiva, 2010). Laburbilduz, Suberviolak (2012) ondo aipatzen duen moduan ikastetxeetako hezkuntza-proiektuak hezkidetzako proiektuak bihurtzeko beharra dago, horretarako honako printzipio hauei garrantzia emanez: ikuspena, zeharkakotasuna eta inklusioa, androzentrismoarekin hausteko asmoarekin.

### ***1.6. Lege-araudia***

Lege-araudia aztertzen dugunean, LOGSEk (1990) berdintasunaren inguruan egindako lehenengo planteamendua nabarmentzekoa da. Bertan, sexu biei garapen-berdintasunetako aukerak eskaintzeko premia islatzen da, desberdintasun- eta diskriminazio- egoerak konpentsatzeko ekintzen behararekin batera. Gainera, ikasleek gelan beste kontzeptuen artean identitate propioa, diskriminazioaren aurkako borroka, askatasuna eta berdintasuna, pertsona bakoitzaren garapen autonomikoa... lantzeko eta ikasgelako liburu eta testuetan islatzeko beharra adierazten da (Flecha, 1997).

Aipatutako legearen ostean, kontzeptu hau beste hezkuntza legeetan aipatzen jarraitu egin da, adibidez, LOE (2006) hezkuntza legean. Honetan gaiarekin aurrera egiteko proposamen berriak ematen dira, gizon eta emakumeen arteko berdintasuna inklusioarekin sustatzeko asmoz herritartasun hezkuntzaren bidez. Halaber, eskubide berriak eta berdintasuna lortzeko betebeharrak ezartzen dira (Subirats, 2010).

Bestalde, Genero Indarkeriaren aurkako Legea (2004) oinarritzat hartzen da gai honetan, hau izan baitzen hezkuntza-esparruan berdintasuna lortzeko garatu beharreko zenbait neurri aurkeztu zuen lehenengo legea. Honi esker, 2007ko martxoan onartutako Berdintasunerako Lege Organikoak aurrekoaren antzeko neurriak jaso zituen, horien artean hezkidetzaren bezalako kontzeptuak nabarmenduz (Subirats, 2010).

LOMLOE (2020) hezkuntzaren azken erreformari erreparatzen badiogu, ikus dezakegu erreforma horrek askatasunaren eta tolerantziaren balioari eusten diola, errespetua eta berdintasuna sustatzeko, pertsona guztientzako gizarte bidezkoagoa lortzeko. Horretarako, Lehen Hezkuntzan eta Bigarren Hezkuntzan balio zibikoei eta etikoei buruzko ikasgai berri bat sartzen du, emakumeen eta gizonen arteko berdintasunari eta horrekiko errespetuaren balioari arreta jartzen diona. Gainera, curriculumean sexu-hezkuntza sartzean, sexualitatea izenez ezagutzen den giza dimentsioa seriooki hartzen hasten da, bizi-garapen osoan zehar agertzen dena, eta modu aske eta seguruan eraikitzea ahalbidetzen du. Horrekin jarraituz, nabarmentzekoa da lege horrek hezkuntza afektibo-sexual gisa aipatzen duela sexu-hezkuntza, eta nabarmentzen du hezkuntza hori ez dagoela soilik genitalekin edo harreman erotikoekin lotuta, afektua bezalako beste gai batzuk ere sartzen baitira jokoan. Arazoa da zeharkako ikasgai gisa jasotzen dela, eta, beraz, ez zaio behar besteko garrantzirik ematen; izan ere, horrek askotan oharkabean uzten du, eta are gehiago, ez da behar bezala lantzen (Hurtado, 2020).

Euskadiko hezkuntza legeari dagokionez, Heziberri (2020), aniztasunaren trataeraren inguruko printzipio batzuk adierazten ditu, ekitate-printzipioaren eta aukera-berdintasunaren aldeko apustua egiteko asmoz, ikasleen garapen pertsonala oztopatu gabe. Gainera, azpimarratzen du modu formal batean ikasle guztiekin berdin jokatzeko injustiziak ekartzen dituela, eta hauek ekiditeko hezkuntza inklusibo eta indibidualizatu baten alde egiten du, errepikatze hutsa baztertuz. Honetarako Eusko

Jaurlaritzako Hezkuntza Saila sortutako Hezkidetza-Planak (2019-2023) lagungarria izan ohi da, zeinetan eskolan hezkidetza aurrera erameteko jarraitu ahal diren pausoak agertzen dira, berdintasuna lortzeko material eta tresnak eskainiz, hauek kudeatzeko jarraipen eta ebaluazioekin batera.

Bestalde, legean aniztasunari aurre egiteko erantzun positiboak oinarritzat hartzea garrantzitsua da, gizaki guztiok garen bezalakoak izateko eskubideen alde egiten baitu. Horrekin batera, hezkuntzaren arreta handiena kolektibo mehatxatuetan jartzeko beharra adierazten du, justiziarekin jarduteko. Hau da, aproposena ikastetxea bera ere komunitate bihurtzea izango litzateke. Aipatutako guztia lortzeko, praktika inklusiboak bi alderdi azpimarratzen ditu, alde batetik ikaskuntza-irakaskuntza prozesua, eta bestetik, ikastetxeak eta komunitate osoaren antolaketa eta planifikazioa, hauen arteko lan kooperatiboa eta hausnarketa oinarritzat hartuz.

## 2. Metodologia

Lan honen ikerketaren oinarri gisa paradigma kualitatiboa erabiliko da, ikerketa kualitatiboa deritzona gauzatuz. Mota honetako ikerketak gizarte-eremuarekin lotura zuzena daukaten testuinguruetan garrantzi handia daukate, horien artean hezkuntza nabarmenduz. Azken batean, hezkuntzako joera pedagogikoak eta ebaluatzaileak etengabe aldatzen dira, hauek izaera sozialean oinarrituz, beraz, ezinbestekoa da ikerketa hau arlo honen errealitate sozialak ulertzeko (Bulla, 2010). Hau da, ikerketa kualitatiboa errealitate soziala antzemateko interesa du, errealitate horren parte direnen ikuspegitik, errealitate historikoa eta kulturalaren eragina kontuan izanik eta agertoki naturalak erabiliz (Sampieri eta Cols, 2003; Bulla, 2010; Guardián, 2007; Torrecilla, 2006).

Ezaugarriei dagokienez, bere izaera malgua eta dinamikoa nabarmentzen dira, horri esker galdera eta hipotesiak bilaketa eta analisiaren edozein momentuan garatzeko aukera izanik (Díaz eta Ortiz, 2005). Beraz, lortzen diren datuak, hasiera batean, batez ere deskriptiboak dira, pertsonen, dinamikaren, egoeraren, interakzioaren eta testuinguruaren erreferentzia zuzenak baitira (Guardián, 2007).

Ikerketa honetarako, ikerketa-tresna gisa elkarrizketa izenez ezagutzen den tresna erabiliko da. Tresna horrek, parte-hartzaileen artean aldeztutako helburu bat du, eta bi pertsonaren (moderatzailea eta informatzailea) arteko hitzezko trukea da, lehenengo horrek zuzendu eta erregistratzen duena. Hau da, izaera pribatu eta sozialeko topaketa bat da, elkarrizketatuaren historian eta bizipenean oinarritutako datuak biltzekoa asmoz (Nahoum, 1985; Díaz eta Ortiz, 2005).

Elkarrizketa kualitatiboak oso ezaugarri zehatzak ditu, eguneroko elkarrizketa baten eta elkarrizketa formal baten arteko erdibidean baitago. Hau da, giro erraztailea eraiki nahi da, subjektuak beldurrik edo desadostasunik gabe eta elkarrizketatzailearen aholkurik gabe adierazteko askatasuna izan dezan. Azken batean, elkarrizketa kualitatiboan garrantzitsuen hizketaren konnotazioa baita (Díaz eta Ortiz, 2005). Baina elkarrizketa kualitatibo guztiak ez dira berdinak, eta kasu honetan elkarrizketa erdi-garatu bezala ezagutzen dena erabiliko da. Ikerketarako diseinu malgua, non informatzailea protagonista bihurtzen da, bere pertsonalitateara egokitzeak aukera egonez, ahalik eta erantzun sakonenak lortzeko asmoz. Teknika hau baliagarria da izaera pragmatikoko



informazioak lortzeko, subjektuek beren praktika indibidualetan irudikapen sozialen sistema nola jokatzen eta berreraikitzen duten jakiteko. Horrela, norbanakoaren jokabidearen zentzu soziala eraikitzea lortzen da, jakintza pribatu multzo bat bilduz (De Toscano, 2009).

Kategorizazioa aipatzerakoan, kasu honetan deduktiboa izan dela esan genezake, kategoriak sortzerakoan aurretik sortutako marko teorikoa hartu baita oinarritzat (Chaves, 2005). Bereziki, bost kategoria sortuz: identitatea eta sexu-genero sistema, curriculum ezkutua, irakasleen formakuntza, hezkuntza komunitatearen kideak eta hezkuntza legeak.

Elkarrizketatutako pertsonen dagokienez, Barakaldoko “El Regato” ikastetxeko bost irakasle aukeratu ziren, hezkuntzan lanean haritutako urteak oinarritzat hartuz, barietatea izateko eta erantzunak horren arabera aldatzen ote ziren ikusteko (*1. taula*). Horregatik, garrantzitsua iruditzen zai irakasle horiei eskerrak ematea, bai haien erantzunen zintzotasunagatik, bai elkarrizketa horiek egiteko nirekin haien denbora eskaintzeagatik, azken batean, haien gabe ezinezkoa izango zen ikerketa hau aurrera eramatea. Aipatzekoa da, elkarrizketa egin aurretik honen helburuaren berri eman zitzaiela eta bakoitzari bi baimen informatu eman zitzaizkiela, bat beraiek gera zezaten, eta bestea moderatzailearentzako (*1. eranskina*). Azken horretan, berriz ere, guztiaren berri ematen zitzaien, moderatzailearen kontaktuarekin batera. Bukatzeko, haien baimena balioztatzeko sinatzeko eskatzen zitzaien.

Kodea	Generoa	Adina	Eskarmentua	Tutorea
P1	Emakumea	38	13	BAI
P2	Emakumea	26	3	BAI
P3	Gizona	25	2	BAI
P4	Gizona	29	8	EZ
P5	Emakumea	28	7	EZ

1. taula: Parte hartzaileak.

### 3. Emaitzak eta diskusioa

#### 3.1. Identitatea eta sexu-genero sistema

Parte-hartzaile guztiek adoz daude hezkuntzak inkontzienteki bada ere, sexuen eta genero identitateen bereizketak egiten jarraitzen dituela, hau azaltzeko gehien errepikatu den adibidea komunaren banaketa izanik, hau da, komunak neska eta mutilen artean bereiztea, bestelako sexu eta genero identitateak kontuan izan gabe. Horrela bada ere, bestelako adibide batzuk aipatu dituzte: uniformearen erabilera sexista, taldeen sorkuntza sexista... Honen eraginari dagokionez, hainbat ikuspuntu desberdin aurki ditzakegu, haien artean, genero eta sexu tradizionalen normalizazioa, ikasleen libertatea mugatzea eta estereotipoen sorkuntza nabarmenduz:

Azkenean inkontzienteki bai egiten dugu, hasten gara adibidez komunitatik, komunak dauz bereizita neska eta mutilen artean. Ez dugu jasotzen ere ez beste aukerarik, inter-sexualak direnak, transexualak... (P1).

Haien askatasunean eragiten du, egiten ditugun bereizketa horien erruz ikasleek ezin dira modu libre batean adierazi ezta garatu. Sexu edo genero bakoitzari jarrera batzuk esleitzen dizkiogu, eta oster, ez diegu ikasleei horietatik at joaten usten. (P5)

Hezkuntzak, sexu eta genero identitate bereizketak egiten jarraitzearen ondorioz, esan genezake honen oinarria androgenikoa eta heteronormatiboa izaten jarraitzen dela, hori baita gehien bat normalizatzen dena aurrerapauso batzuk egin badira ere (García, 2005; Ferrer, 2008; Calvo, 2011; Colmenero, 2018). Gizarte-atribuzio hauek direla eta, ikasleek ez dira gai haien kabuz eta askatasunez hasteko, haien askatasuna mugatzen baita estereotipoen sorkuntza nabarmenduz, horrela, ikasleen nahiak, beharrak eta motibazioak mugatuz (Ferrer, 2008). Oster, honetarako konponbiderik argiena sexuaren banaketa bitarra (gizona eta emakumea) bakarra ez dela eta sexu-orientazio ugari daudela normalizatzea eta integratzea izango litzateke, hauek markatu gabe, ikasleen identitatea ez mugatzeko eta haien heltze prozesua erraztuz (Pérez, 2014; Aguirre, 2015; Colmero, 2018).

### 3.2. *Curriculum ezkutua*

Guztiek bat egiten dute gaur egun ez daudela modu egokian integratuta mota guztietako sexu-orientazioa eta genero- eta sexu- identitateak eskola esparruan, normalizatu beharrean markatzen jarraitzen direlako. Gainera, eskola motaren eta irakaslearen arabera zeharka ematen den gai bat da, programaketa barruan agertzen ez delako. Ostera, honekin eragin zuzena daukan kontzeptua curriculum ezkutua dela aipatzen dute irakasle guztiek ezagutzen duten kontzeptua izanik. Azken batean, guztiek dioten bezala, gai hauek irakasleen usteen arabera lantzen dira. Beraz, garrantzitsutzat hartzen dute eskolako curriculumean gai hauek nola landu behar diren plasmatea eta gizartean aldaketak egitea, baina bitartean praktikaren bidez, bakoitzak bere buruaz hausnartzen, tradizionalki esleitutako rolak apurtzen eta haien burua formatzen kudeatzea aproposa izango litzatekeela, ikasleen espiritu kritikoa garatzeko asmoz:

Ez daude integratuta. Irakaslearen arabera, bai saiatzen garela kontu hauei buruz hitz egiten, baina ez da eskola moduan landu egiten den zerbait (...) Ba ez dakit orokorrean curriculum horretan sartuta egon beharko litzateke, nire ustez gauza horiek bai garrantzitsuak dira islatuta geratzeko, baina gutxienez, eskolak ere izatea bere curriculum hori zehaztuta. Hau da, aldeztatik jakitea eskola honetan gai hauek nola tratatzen direla, gure ikuspegia hau dela eta horrela jarraituko dugula. (P1)

Gure gizartean aldaketa izan behar dugu, curriculum ezkutua aldatzeko gizartea oinarritik aldatu behar dugu, bai gure kasuan eskolan heziketa prozesuan normalizatzen nola, ba irakasleek adibidez emozioak ditugula eta haiek bezala identifikatzen, kudeatzen. Horrela tradizionalki rol-ak aldatzen ditugu edo horrelako gauzak hurbiltzen ikasleei. (P4)

Ostera, argi dago honek eragin zuzena daukala ikasleen sexu- eta genero identitatean, gaur egun ez baitaude sexu-identitate eta -orientazio guztiak hezkuntzan integratzeko modu zehatzik, ez hezkuntza proposamenik (Meinardi eta Plaza, 2011). Horregatik, elkarriketetan parte hartu duten irakasleek bat egiten duten bezala, ikasgelan gai hau irakasle bakoitzaren sinesmen, irudikapen eta aurreiritzi propioen bidez helarazten da (Guerra, 2002; Meinardi eta Plaza, 2011; Plaza, 2015) curriculum ezkutua transmititzen dituen pentsamendu desegokiak saihesteko eta gainditzeko beharra sortuz (Groddeck, 2001). Ondorioz, honen inguruko hezkuntza proposamenak eskolako curriculumean agertzen ez diren bitartean irakasleen betebeharra da inor diskriminatuta

ez sentitzea bere identitateagatik, horretarako curriculum ezkutuaren inguruko kontzientzia garatzeko beharra nabarmenduz (Marcelo, 2009; Plaza, 2015; Hinostriza et al., 2018).

### *3.3. Irakasleen formakuntza*

Gai honen inguruko prestakuntzari dagokionez, guztiek beharrezkotzat hartzen dute, baina bere falta ageria da, berez, klasean horrelako “kasuren” bat agertu edo honen inguruko proiektu batean sartuta egon ezean ez baita formakuntza jasotzen, bakoitza bere kabuz bilatzen ez badu. Ostera, hau jasotzeko zailtasuna nabarmentzen dute. Gainera, honek ondorio larriak dituela aipatzen dute, haien artean, ezjakintasuna nabarmenena izanik, hau da, ikasleei behar dituzten erantzun egokiak ematen ez jakitea erabili beharreko tresnak ezagutzen ez direlako, gehien bat ikuspegi mugatua izateagatik. Arazoa da, aipatzen duten moduan honek eragin zuzena izango duela ikasleengan, ostera, formakuntzaren bidez guztiok gai hau ikuspegi berdinarekin tratatzea ezinbestekotzat hartzen dute:

Gainontzeko formakuntza nire kabuz bilatu dut, ba beno, interesa daukadalako gai hauetan eta saiatzen naiz informazioa bilatzen, pertsona desberdinen iritsia ikusten behai, zelan hobetu ahal dugun hezkuntza ikusteko egunero, baina formakuntza formal bat ez. (P1)

Prestakuntza gabe askotan ez dugu burua adimena irekitzen eta gure ikuspegi mugatu batetik aztertzen dugu. (P4)

Nire kasuan prestakuntza jaso nuen baina, nire gelan kasu konkretu bat izan nuelako. Baina bestela, ez nuke inoiz nire kontuan bilatu ezker horrelako formakuntzarik jasoko ziurrenik. (P5)

Azken batean, gizartea etengabe eboluzionatzen denez irakasleen rola horrekin batera joatea beharrezkoa da, horretarako prestakuntzaren beharra sortuz (De La Rosa et al., 2017). Elkarrizketen ondorioz, ikus dezakegu irakasleek prestakuntza falta hori nabaritzen dutela eta lortu nahi den helburua lortutzat hartzen ez dutela, honen inguruko arazo larrietariko bat helburua lortutzat hartzea baita (Flecha, 1997; Verdú, 2016), hau positiboa izanik. Ostera, esan genezake irakasleek prestakuntza praktikoko handiagoa eta ezagutza psikologiko eta pedagogiko gehiago behar dituztela, haien jarrera egokiarekin batera (Bracete et al., 2005), normalean irakasleek gai honen inguruan jaso duten formakuntza bakarra unibertsitatean izan baita, eta modu ez sakon batean.

### ***3.4. Hezkuntza komunitatearen kideak***

Hezkuntza-eragileei dagokienez, garrantzitsuenak irakasleak, familiak eta ikasleak direla bat egiten dute. Irakasleei dagokienez, erreferenteak izan behar direla aipatzen dute jokaera inklusiboa dutenak, eta honekin batera autokritikoak, ikasleei munduaren aniztasuna normaltasunez tratatzeko aukera emanez. Familiari dagokionez, garrantzi handiko faktorea dela diote, heziketa etxetik hasten baita, eta horregatik ezinbestekoa da familien eta eskolaren arteko lana batera joatea, balore berdinetan hezteko eta haien arteko liskarrak ekiditeko. Horretarako, irakasleekin bezala, familiek be formakuntza jasotzea ezinbestekotzat hartzen dute, erakundeen garrantzia azpimarratuz. Bukatzeko, ikasleei dagokienez, balore hauetan eta aniztasunaren kontzientzia txikitatik garatzeari garrantzia ematen diote, kritikotasun hori txikitatik eskuratu ahal izateko, aurreiritzi desegokiak ekidituz:

Gidak izan behar dira, erreferenteak, bakarrak ez eta etengabeko autokritika garatzeko, hau da, kritikoak izateko. (P4)

Gure heziketa etxetik hasten delako, eta horregatik familia eta eskolaren arteko lana beti batera joan behar da. (P2)

Baina bueno nire ustez garrantzitsua izango litzateke hor, eskola bezala formakuntzak sortzea familientzako, bateratzeko eskolako baloreekin. (P1)

Umeen adina ere oso garrantzitsua da, zenbat eta goizago hasi gai batzuk jorratzen, gero eta hobeto izango dela, kritikotasuna txikitatik garatzeko eta honen inguruko aurreiritzi txarrak ekiditeko. (P3)

Azken batean, ikasleek tolerantziaren eta errespetuaren esparruan bizitzeko eta gai honen inguruko ikuspegi kritikoa garatzeko ezinbestekoa da hezkuntza hau haurtzarotik hastea (Zambrano et al., 2019). Baina, elkarrizketatzaileek ondo aipatzen duten bezala hau ez da bakarrik irakaslearen lana hezkuntza-komunitateko kide guztien koordinazioa ezinbestekoa baita, hau da, irakasleen, familien eta ikasleen artekoa (Moreno, 2010). Familiei dagokienez, ezinbestekotzat hartzen dira, ikasleen heziketa etxetik hasten baita, eta horregatik, hain garrantzitsua da eskolaren eta familien arteko koordinaketa, bere seme-alabak ahalik eta modu natural eta osasuntsuenean hazteko (Careaga, 2004, apud Gomez Gamero, 2020).

### 3.5. *Hezkuntza legeak*

Hezkuntza legeei eta hezkidetzari dagokionez, erantzunengatik hauen inguruko ezjakintasuna nabarmentzekoa da, modu sakon batean ezagutzen ez dituztela adierazten baitute. Gainera, ezagutzen dituztenei dagokienez, bakarrik oinarritzko gauzak dakizkitez, jakin-beharra adierazten duen egoera baten aurrean ikusi direlako. Hala bada ere, hauetan aldaketak egiteko beharra adierazten dute, haien ustez oso irekiak baitira, eta orduan bakoitzak haien ikuspuntua erabiliz aurrera eramaten dituelako. Gainera, errealitatera ajustatzeko beharra nabarmentzen da eta hauek ezagutzeko formakuntza, inbertsioak eta denbora agerian utziz. Ostera, errealitate hau bideratzeko honako proposamen hauek egiten dituzte: hezkuntza-sistema osoaren arteko koordinazioa gai honen inguruan; formakuntza jarraituaren beharra, ikasle aktibo eta kritikoak garatzeko, errealitate honeri behar diren erantzunak emanez, eta balio hauek eskolaren baloretan txertatuz; ikasleetan foku zentrala jartzea, haien beharrak modu egoki batean asetuz, bakoitzaren ezaugarriak errespetatuz; eta hezkidetzari plana abiapuntutzat hartzea, egokia bada ere, gero gehiago sakontzeko beharra baitago:

Bueno bai, badakit proposamen batzuk daudela eta aurrerapausoak egon direla eskerrak emanez. Baina modu sakonago batean ezagutzen dudana bakarrik transprotokoloa da, baina momentuz nire klaseko errealitatean ez naizenez horrelako kasu batekin aurkitu ez dakit ezta zelakoa den, ezta nola aurrera eraman... (P2)

Errealitatea ajustatzea. Ez da berdina eskola batean dagoen errealitatea beste eskola batean dagoenarekin, eta orokorra plan horiekin egiten dena da “copy paste”, hartu berdina, bost zentro desberdinetara joan eta berdina egin, eta zentro bakoitzeko errealitate eta egoera ez dira berdinak. Ostera, horiek moldatu beharko litzateke (...) Ba agian inbertsio gehiago formakuntzak egiteko eta denbora hori lantzeko. (P4)

Bukatzeko, eta gehien bat hezkuntza legeen eta hezkidetzari dagokionez, inguruko ezjakintasuna ikusita irakasleek hauek ezagutzeko beharra azpimarratzekoa da, ikasleek modu inklusibo batean hezteko oinarria baita, baina horretarako, arlo honetarako inbertsioak, denbora eta formakuntzak beharrezkoak izan ohi dira. Ala ere, hauetan aldaketak egitea aproposa izango litzateke, gehien bat ulerkuntza errazteko. Irakasleek honen inguruko jakintza eskuratu eta gero, ikastetxeetako hezkuntza-proiektuak

hezkidetzeta-proiektuetan bihurtzea aproposa izanik, ikasle inklusiboak hezteko, baina beti ere, errealitatean ajustatuz (Suberviola, 2012).

#### **4. Ondorioak eta gogoeta pertsonala**

Batez ere, azpimarratu behar da beharrezkoa dela gai honen inguruan hezkuntza-mugimenduak egiten hastea, ikerketek adierazten diguten bezala, haren egoera dirudiena baino grabeagoa baita. Haurrak jaiotzen direnetik, identitate batean giltzaperatzen ditugu, haien genitalek markatzen duten sexu eta generoen arabera, pertsona horren alderdi psikologikoa kontuan hartu gabe, hau modu libre batean garatzen uzten ez baitiegu ikuspegi heteronormatibo hau sarraratzen diegulako. Horrela, transmititzen diren printzipio heterozentrista eta matxistengatik, marjinazioak eta zigorrak indartuz. Ostera, beharrezkoa da sexuen eta genero identitateen inguruan egiten diren bereizketak ekiditea, ikasle guztiek sexualitate anitza izango balute bezala tratatuz, ikasle bakoitzak haien identitatea inposiziorik izan gabe sortzeko.

Identitate eta orientazio-sexual guztiak integratzeari dagokionez, gai hau eskolan derrigorrez lantzeko puntu bat bihurtzeko beharra dago. Azken batean, gaur egon irakasle bakoitzaren eskuetan gelditzen da gai hau jorratzea edo ez, beti ere, bakoitzak bere pentsamenduen arabera landuz, ikasleentzako erreferente kaltegabeak bihurtzeko. Horregatik, irakasleek curriculum ezkutuaren inguruko kontzientzia garatu behar dute, honen bidez transmititzen diren oinarri desagokiak ekiditeko. Konponbiderik hoberena gai hau ikastetxeen programaketa, curriculumaren eta identitatearen barruan modu sakonago eta argiago batean sartzeta izanik, ikasleek txikitik honen inguruko ikuspegi kritiko egoki bat gara dezaten.

Gainera, egoera hain ankerra denez, irakasleek gai honen inguruko formakuntza jasotzea ezinbestekoa izan ohi da, hau derrigorrezkoa bihurtuz, guztiek ikuspuntu berdinetik abiatzeko arazoei erantzun egokiak emateko eta tentsio egokiak erabiltzeko, horrela, irakasleen rola eboluzionatuz. Baina bitartean, zoritzarrez, derrigorrezkoa izan beharko zen prestakuntza hori, modu autonomo batean burutu beharko dute irakasleek.

Bestalde, helburua lortzeko, hezkuntza sistema osatzen duten guztien arteko koordinazioa beharrezkoa da. Horregatik, irakasleekin bezala, familiak ere formakuntzak jasotzea egokia izango litzateke, gai hau modu egoki batean bideratzeko

eta eskolarekin bat egiteko, ikasleen hezkuntza prozesua indartuz, bi guneetatik ikuspegi berdina erakusteagatik. Horrela, aurretik aipatutako bi faktoreen eskuetan dago ikasleen berdinak (klase-kideak, lagunak...) pentsamendu osasuntsu eta zuzenetan heztea, heterosexualitatekanpoko portaera guztiak normalizatzeko eta diskriminazioa, bullying... eta antzeko arazoak saihesteko ikasleen artean.

Azkenik, minimotzat hartzen da hezkidetzaproiektuak eta gai honi buruzko legeek diotena ezagutzea, profesional guztien artean inklusioa lortzeko oinarrizko pausoa baita. Honekin batera, arlo honetarako inbertsioak, denbora eta formakuntzak beharrezkoak dira, ikastetxeetako hezkuntzaproiektuak hezkidetzaproiektuetan bihurtzeko, errealitatera ajustatzen den hezkuntza inklusioa lortuz. Laburbilduz, errealitate hau bideratzeko ikasleen sexualitatea eta identitatea alde batera ustea eta guztiek hau modu autonomo batean garatzen usteko aukera ematea egokiena izango litzateke, horrela ikasle guztien identitate eta sexualitate anitza oinarritzat hartuz.

## 5. Erreferentzia bibliografikoak

Aguirre, A. (2015). Claves para educar en igualdad. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (28), 75-89.

Bracete, F. J. G., Castellás, R. G., & Betoret, F. D. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(2), 199-224. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11371>.

Bulla, C. M. F. (2010). La investigación en el aula como estrategia de acción docente: Aproximación desde el paradigma cualitativo. *Revista Docencia Universitaria*, 11(1), 13-54.

Calvo García, G. (2011). *La construcción de las identidades sexuales heteronormativas en las escuelas infantiles: estudio de dos casos*. [Master amaierako lana]. Universidad de Sevilla, Facultad de ciencias del trabajo, España. Hemen eskuragarri: <https://idus.us.es/handle/11441/39466>.

Chaves, C. R. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.

Colmenero, R. M. (2018). Rompiendo la brecha de la heteronormatividad. Identidad de género y nuevas tendencias sexuales en educación primaria. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(3), 165-173. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.11>.

De La Rosa, O. M. A., Rosquete, R. G., & Rosales, C. N. A. (2017). La tutoría y la inclusión en la formación del profesorado de educación primaria. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 43-64. <https://doi.org/10.6018/j/298511>.

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*, 46, 47-68.



Díaz, G., & Ortiz, R. (2005). La entrevista cualitativa. *Universidad Mesoamericana*, 31, 2-31.

Eusko Jaurlaritza (2019). *EAE-ko hezkuntza-sistamarako II. hezkidetza-plana*, [Online]. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. <https://acortar.link/urAunm>.

Eusko jaurlaritza (2016). *Heziberri 2020: Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa*. EJ: Hezkuntza, hizkuntza, politika eta kultura saila departamentua. <https://acortar.link/EHSKQr>.

Ferrer, E. S. P. (2008). Educación de la sexualidad preescolar: Un enfoque alternativo y participativo. *SUMMA psicológica UST*, 5(1), 53-62. <https://doi.org/10.18774/448x.2008.5.221>

Flecha García, C. (1997). Formación del profesorado en coeducación. *Revista de Enseñanza Universitaria, volumen extra 1997*, 125-134.

Fuentes, J. R. (2021). La Homosexualidad en los Ambientes Educativos. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 6(1), 1-14.

García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de Psicología*, 1(7), 71-81. <https://doi.org/10.24310/espiescpsi.vi7.13400>.

Garrido, C. A. (2009). La importancia de la educación. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8.

Gomez-Gamero, M. E. (2020). Problemas psicosociales que viven los estudiantes con orientación homosexual y bisexual de la ESAc. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 7(13), 36-47. <https://doi.org/10.29057/esa.v7i13.5252>

Groddeck, G. (2001). La bisexualidad del ser humano. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (79), 83-87.

Guerra, M. Á.S. (2002). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (42), 14-27.

Guardián, A. (2007). ¿Cuáles son las filiaciones teóricas y metodológicas del Paradigma Cualitativo? [Online]. *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa* (pp. 51-98). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. <https://acortar.link/qTBd8T>.

Hilasaca Yana, A. G. (2012). *Autoevaluación de la acción tutorial de docentes de educación primaria de la Red N° 4 de Ventanilla-Callao*. [Doktorego tesia]. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Hemen eskuragarri: <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1162>.

Hinostroza, M. U., Pérez, E. S. J., & Requena, R. M. A. (2018). Actitudes de los padres hacia la homosexualidad de sus hijos. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 71-81. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.452>.

Hurtado, R (2020). Proyecto de ley de educación: un paso importante, pero sigue habiendo escalera. *Madrid: Federación de Planificación Familiar Estatal*, 121, 7-8.

Leiva, A. C. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía magna*, (8), 39-45.

Marceira Ochoa, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana: Revista de estudios de género*, 3(21), 187-227.

Marcelo, C. (2009) Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências de la Educación*, 8, 7-22.

Martín Vico, M. J. (2007). Género y formación del profesorado. *Consejería de Educación, Andalucía educativa*, 64, 31-33.

Meinardi, E. N., & Plaza, M. V. (2011). Creencias del profesorado acerca de la sexualidad y el currículo oculto escolar. *Educação Skepsis*, 1(2), 471-493.

Mella, O., & Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 29(1), 69-92.

Moreno, A. B. M. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos: Revista educativa digital*, (7), 95-114.

Pérez, A. B. C. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta: revista de investigación educativa*, 11, 49-85.

Borge, D. P. (2014). La orientación sexual como continuo. *Revista de psicología insight*. <https://www.revistainsight.es/la-orientacion-sexual-como-continuo/> .

Plaza, M. V. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media* [Doktorego tesia]. Universidad de Buenos Aires, Facultad de ciencias exactas y naturales. Hemen eskuragarri: [http://hdl.handle.net/20.500.12110/tesis\\_n5871\\_Plaza](http://hdl.handle.net/20.500.12110/tesis_n5871_Plaza) .

Sagastume, F. E., & Intxausti, N. I. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 43-62.

Sampieri, H. & Cols (2003). *Metodología de la investigación*. Mexiko: McGraw Hill.

Suberviola, I. (2010). Coeducación: De Antonia Arribas hasta nuestros días. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(15).

Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 59-67.

Subirats, M. (2019). Escuela futura: nuevo currículo, nuevos espacios para nuevas vidas. *Dossier Graó*, (4), 15-19.

Subirats, M. (2010). La coeducación hoy: los objetivos pendientes. *Vitoria-Gasteiz: Emakunde*, 1-16.

Torrecilla, J. M. (2006). La entrevista. *Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid*, 1-20.

Torres, J. (1990). Niños visibles y niñas invisibles. *Cuadernos de Pedagogía*, (182), 66-72.

Tovar, T. (1998). Sin querer queriendo. *Cultura docente y género*. Lima: Tarea.

Verdú Delgado, A. D., & Briones Vozmediano, É. (2016). Desigualdad simbólica y comunicación: el sexismo como elemento integrado en la cultura. *La ventana, revista de estudios de género*, 5(44), 24-50.

Zambrano Guerrero, C., Hernández, P., & Guerrero Montero, P. A. (2019). Proceso de reconocimiento de la orientación sexual homosexual en estudiantes de una universidad pública. *Psicogente*, 22(41), 1-29. <https://doi.org/10.17081/psico.22.41.3310> .

Zaro, M. J. (1999). La identidad de género. *Revista de psicoterapia*, 10(40), 5-22. <https://doi.org/10.33898/rdp.v10i40.791> .