

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL



Trabajo Fin de Grado
Proyecto de Investigación

**ESTUDIO SOBRE LA TRANSEXUALIDAD INFANTIL Y
SU PROBLEMÁTICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

Alumna: Sandra Clemente Quijada.

Tutora: Julia Espinosa Fajardo.

Departamento de Sociología.

Curso 2021/2022.

Índice:

Resumen.	4
Abstract.	5
1. Introducción y justificación.	6
2. Marco teórico.	8
2.1 Conceptos clave.	8
2.2 Historia de la transexualidad.	9
2.3 Evolución del constructo social sexo/género.	12
2.4 Importancia de las relaciones sociales y el entorno educativo.	14
2.5 Estrategias y propuestas metodológicas.	17
3. Marco legislativo.	18
4. Objetivos del Trabajo Fin de Grado.	21
5. Metodología de la investigación.	22
5.1 Especificaciones del estudio de caso.	23
6. Discusión y análisis de los resultados.	25
6.1 Limitado abordaje de las cuestiones de género.	25
6.2 Dificultades y oportunidades para abordar temas trans.	27
6.3 Inexistencia de materia trans.	29
6.4 Formación para docentes y familias.	30
7. Conclusiones.	32
8. Bibliografía.	35
9. Anexos.	37
Anexo 1: Perfil de las personas entrevistadas.	37
Anexo 2: Guión de las entrevistas en profundidad.	39
Anexo 3: Entrevistas en profundidad.	40
Primera entrevista.	40
Segunda entrevista.	45

Tercera y última entrevista.	52
Anexo 4: Modelo estándar de consentimiento informado.	58

Resumen.

En este trabajo de Fin de Grado se ha llevado a cabo una investigación para estudiar la transexualidad infantil y sus propuestas de intervención en el contexto educativo. Para ello, se ha realizado una breve aclaración de términos clave relacionados con la transexualidad, así como una revisión del concepto y su evolución en la historia. Del mismo modo, se ha analizado la importancia del contexto educativo y el familiar como los focos principales en el desarrollo personal del alumnado. La metodología empleada se ha basado en entrevistas en profundidad a diferentes profesionales de la educación. Estas entrevistas han demostrado que las identidades de género no se trabajan dentro del aula como un punto más del currículum de infantil. Además, la transexualidad no se concibe en edades tan tempranas. Como conclusión, tanto el alumnado de infantil como el personal de educación presentan una carencia en cuanto a información en cuestiones de identidad de género.

Palabras clave.

Transexualidad, género, educación infantil, propuestas metodológicas.

Abstract.

In this Final Degree project, an investigation has been carried out to study child transsexuality and its proposals for intervention in the educational context. For this, a brief clarification of key terms related to transsexuality has been made, as well as a review of the concept and its evolution in history. In the same way, the importance of the educational and family context has been analyzed as the main focus in the personal development of minors. The methodology used has been based on in-depth interviews with different education professionals. These interviews have shown that gender identities are not worked on in the classroom as one more point in the infant curriculum. In addition, transsexuality is not conceived at such early ages. In conclusion, both preschool students and education staff have a lack of information on gender identity issues.

Key word.

Transsexuality, gender, early childhood education, methodological proposals.

1. Introducción y justificación.

Incluso antes de nacer, la familia asigna un género al bebé en función del sexo que posee. Esta realización genera una serie de expectativas sobre el bebé dependiendo del género asignado: la ropa que usará, su color favorito, los juguetes con los que pasará tiempo, sus hobbies o intereses e, incluso, actitudes y comportamientos que tendrá. Todos estos aspectos influyen en lo que denominamos roles de género. Conforme van pasando los años, muchos niños y niñas van desarrollando su identidad de género y se sienten conforme dentro de los cánones establecidos dentro de su género. Sin embargo, hay otros menores que afirman estar en disonancia con el género que se les asignó en su momento. Surge aquí el colectivo sobre el que trata el presente trabajo: los menores transexuales o trans (Gran Vargas, 2019).

Como definición, la transexualidad es la condición que se da cuando la identidad sexual de la persona no coincide con su identidad de género. Es decir, es un concepto que engloba a aquellas personas que no se sienten a gusto en el sexo asignado en el nacimiento, ese ser mujer u hombre según se declara en su Documento Nacional de Identidad y su partida de nacimiento (Platero, 2014). Estos niños y niñas presentan grandes complicaciones respecto a su identidad y pasan por un período de transición y de aceptación muy duro. La sola existencia de las personas transexuales ha sido tema de debate en diversas instituciones y ha desembocado en la discriminación al colectivo por parte de la sociedad, así como en estereotipos o estigmas negativos hacia el mismo. Como consecuencia de esto, han surgido diferentes movimientos trans en las últimas décadas con el objetivo de la despatologización de la condición trans y su rechazo tanto en el sistema sanitario como en el educativo y social (Platero, 2016).

*¹Nota aclaratoria: En el presente trabajo se emplea el término trans como abreviatura de la palabra transgénero. Este concepto se empleará como paraguas y abordará a los términos transexual y transgénero, pues el segundo recoge en su totalidad al colectivo y no hace distinción en función de los genitales, ya que esto se considera una forma de valorar el género de la persona.

Por lo tanto, resulta evidente que el contexto educativo es clave en el proceso de inclusión y normalización de los menores transexuales como parte de la realidad social. Educar en esta diversidad no es una tarea fácil, teniendo en cuenta además la necesidad de que el profesorado posea conocimientos adecuados en la materia y recursos necesarios para trabajarla en el aula. A pesar de ello, es un aspecto fundamental e imprescindible para conseguir el desarrollo natural y libre de cada menor. Una buena educación en identidad y diversidad de género contribuye al bienestar de los colectivos marginados y a la normalización y aceptación de su realidad como un aspecto más en la diversidad que conforma a nuestra sociedad.

La elección del tema de este Trabajo Fin de Grado nace de la necesidad de conocer y analizar el conocimiento sobre la transexualidad infantil que poseen los centros educativos y, en concreto, en la Escuela Infantil Martín de Gainza (Sevilla), siendo el contexto escolar una institución dedicada a la formación de sujetos en una sociedad repleta de diversidad. Como futura profesional en el ámbito de la docencia, uno de mis principales objetivos es poder responder a todas aquellas cuestiones que se generen en el aula, sean de debate o no, de la manera más inclusiva y equitativa posible, con el fin principal de crear aulas donde todo el alumnado se sienta reconocido e incluido. En otras palabras, pretendo que el aula avance hacia una educación en que la que, cito textualmente, “la mirada social no aboque a señalar a toda aquella persona cuya orientación afectivo-sexual, identidad y/o expresión de género, no se adapte a la norma establecida” (Chrysallis, 2021, pág. 17).

Para conseguir lo anteriormente expresado, este proyecto de investigación va a contar con diferentes partes: en primer lugar, un marco teórico que contenga diversos conceptos ligados a la transexualidad y que debemos conocer, así como un breve marco legislativo para conocer las leyes que amparan al colectivo sobre el que trabajamos. En segundo lugar, se realiza un trabajo empírico a través del estudio del caso de la Escuela Infantil Martín de Gainza. Para ello, se parte de entrevistas cualitativas a docentes de cara a analizar los conocimientos que poseen sobre la transexualidad, si poseen recursos o no para trabajarla en el aula y sus experiencias docentes. Para finalizar, se exponen los resultados de las entrevistas y se lleva a cabo una conclusión sobre las mismas.

2. Marco teórico.

2.1 Conceptos clave.

Si estudiamos la palabra “género”, nos daremos cuenta de que tiene muchos significados diferentes. El más común y conocido es el que se refiere al género gramatical: masculino y femenino. Sin embargo, el significado que más nos interesa en este proyecto es que hace referencia a la construcción social de determinados comportamientos, actitudes, anatomías, formas y estilos de vida que se asocian a hombres y/o mujeres (Platero, 2014).

La división de la sociedad en hombres y mujeres constituye una estructura social básica. Sin embargo, como decía Herdt (1996, como se citó en Platero, 2018), a lo largo de la historia y de las diferentes culturas siempre han existido personas que rompen con las normas que delimitan lo que es propio de hombres y de mujeres. Con esto se reafirma que el binarismo establecido en la sociedad se está quedando obsoleto con el paso de los años y que, actualmente, siguen apareciendo nuevas formas de expresar el género. Un ejemplo lo podemos encontrar en las personas no binarias. Si el término transexual es un concepto paraguas que abarca, a su vez, al concepto transgénero, el no binarismo puede definirse como un paraguas mayor que recoge una gran diversidad de conceptos relacionados: agénero, género fluido, bigénero, etc. Para simplificarlo, podemos entender el género no binario como una persona que no se identifica plena y satisfactoriamente, de forma firme y estable en el tiempo, con ninguna de las categorías sociales disponibles ni con las expectativas asociadas a las mismas (López Gómez y Lucas Platero, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, no es raro pensar que puedan existir personas que, si bien se identifican con uno de los géneros sociales establecidos, este pueda ser el contrario al asignado en el momento de nacer. Entra aquí la distinción entre el sexo y la identidad de género. El sexo hace alusión a lo biológico, a la herencia genética determinada por cromosomas, genitales, hormonas y gónadas que, dependiendo de ciertos rasgos anatómicos, divide el sexo en tres opciones: masculino, femenino o intersexo. Por otro lado, la identidad de género es un concepto más amplio y complejo, clave en el trabajo que nos ocupa. Esta

noción hace referencia al género que siente y pertenece el individuo. Es decir, si el individuo se identifica con el género que le asignaron al nacer, será considerado una persona cisgénero; de lo contrario, si el individuo no se identifica con el género asignado, será una persona trans (UNFE, 2013).

Podemos entender así que las personas trans son aquellas que se salen de la norma y de las etiquetas sociales que la sociedad ha construido bajo los significantes de hombre/mujer. Como afirma Platero (2014), la identidad es una experiencia personal e individual muy compleja, que engloba cómo nos sentimos y percibimos. La identidad puede confirmar y reafirmar, o no, las expectativas que la mirada social posee sobre nuestro comportamiento, en calidad de las categorías mujer/hombre. Puede incluir no sentirse identificado con ningún género (como explicábamos antes con el género no binario) o sentir la identidad de género opuesta a la asignada (como reflejamos en la definición del concepto de transexualidad). En definitiva, la identidad puede autodenominarse de muchas maneras diversas, pues cada experiencia trans es diferente.

Muy unido a la identidad de género tenemos la expresión de género. Esta idea hace alusión a la forma en la que las personas nos mostramos al mundo; es decir, es la expresión de cada individuo de su identidad de género (UNFE, 2013).

2.2 Historia de la transexualidad.

La transexualidad ha sido un tema tabú a lo largo de la historia. Tal era su rechazo y su incompreensión, que no era considerada una identidad de género sino una patología grave. Casi a mediados de los años cincuenta, la transexualidad se entendía como una psicopatía que precisaba de terapia, resultado de la combinación de una determinada predisposición genética con una infancia disfuncional (Platero, 2014). Ya desde años anteriores se venían realizando operaciones de reasignación de sexo (cabe mencionar el caso de Christone Jorgense, por la gran importancia mediática que tuvo). Sin embargo, no fue hasta la llegada del estadounidense Harry Benjamin que el término transexual se popularizó a raíz de su obra “The Transsexual phenomenon” (1996).

La transexualidad tiene su punto de partida en el replanteamiento del individuo sobre su propia persona o identidad; es decir, cuando comienza a cuestionarse quién es. Esta incongruencia que siente sobre su propio ser se traduce en un malestar al cual se le ha otorgado el nombre de disforia de género. Este concepto tiene su origen en 1973, de la mano del doctor Norman Fisk. En su momento, este término abarcaba a diversos trastornos asociados a la identidad (Platero, 2014, como se citó en Gran Vargas, 2019).

En 1980, se recogía en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (en adelante DSM), en su edición DSM-III, a la transexualidad como un trastorno de la identidad que presentaba una disforia de género, la cual requería de un diagnóstico previo a un tratamiento médico. Años más tarde, deja de emplearse el término transexualidad y pasa a denominarse trastorno de identidad de género. Ya en 2013, tras varias revisiones, se publica la quinta edición del DSM, vigente actualmente, en el que vuelve a recogerse la disforia de género como concepto (Gran Vargas, 2019).

Si hablamos entonces en términos de la infancia, en los años sesenta es cuando comienzan a aparecer aquellos niños y niñas que se salen de la norma por su masculinidad afeminada o feminidad masculina (Platero, 2014). Teniendo en cuenta que eran menores, estaban sujetos a los deseos de sus tutores legales; de este modo, estos niños y niñas eran controlados y sometidos a terapias psicológicas individuales y grupales con el fin de modificar su conducta. Unos veinte años más tarde, en 1980, comienzan a patologizar los casos de estos menores trans, los cuales se convierten así en un colectivo diagnosticado en el DSM-III. Ciertamente es que, como nos cuenta Platero (2014), con el paso de los años se produjo un cambio social de mano de este colectivo, con el apoyo de sus familias y profesionales del ámbito social, para dejar atrás y abandonar esa “terapia reguladora”. Este hecho se vio reflejado en la quinta edición del DSM-V, donde el trastorno de la identidad de género es sustituido por la disforia de género.

Sin embargo, aunque esta pequeña revolución se hizo con la intención de despatologizar a la transexualidad en su totalidad, no llegó a cumplirse porque a día de hoy se sigue considerando como un trastorno. Lo podemos ver reflejado lo expresado en el DSM-V

en relación a la disforia de género en menores, donde actualmente se la define como una fuerte incongruencia entre el sexo que el individuo expresa y el que se le asigna al nacer. Además, se estipula que es una condición que debe manifestarse en un período de seis meses (como mínimo) acompañada por seis características (también mínimas). Dichas características son: a) presentar un fuerte deseo por ser del otro sexo o insistir en su pertenencia al sexo contrario (o alternativo al asignado), b) en chicos (sexo asignado), presentar preferencia por las ropas consideradas femeninas; en chicas (sexo asignado), preferencia por vestimentas consideradas masculinas además del rechazo absoluto por las prendas de ropa asociadas a lo femenino, c) actitud constante por el papel del sexo contrario o fantasías por pertenecer al mismo, d) gusto preferente por juegos, actividades o hobbies comúnmente practicados por el otro sexo, e) preferencia por compañeros de juego del sexo contrario, f) en chicos (sexo asignado) rechazo absoluto por juegos, objetos o hobbies comúnmente masculinos, acompañado por el rechazo a los juegos bruscos; en chicas (sexo asignado), rechazo a juegos o actividades comúnmente asociados a lo femenino, g) fuerte desagrado por la anatomía propia sexual y, la última, h) marcado deseo de tener los caracteres sexuales correspondientes al sexo sentido (DSM-V, 2013).

Por otro lado, la definición del manual mencionado también afirma que la disforia de género es un problema asociado a un malestar clínicamente significativo en el ámbito social, escolar y demás entornos importantes y fundamentales en el desarrollo del funcionamiento. Añade además que es necesario especificar si el caso particular va acompañado de un trastorno del desarrollo sexual (como puede ser, por ejemplo, un trastorno adrenogenital congénito) (DSM-V, 2013).

Como se ha mencionado, esta edición del DSM se publicó en 2013 y, aunque ya hayan pasado nueve años, todavía recoge dicha argumentación. Por ello, no sería descabellado pensar que, actualmente, parte de la nuestra población siga pensando y considere la identidad y la no-identificación con los roles de géneros construidos con temas tabú, en especial cuando hablamos de la infancia. Bajo la idea de la “inocencia de la infancia”, los y las menores

quedan desprovistos por completo de sus derechos a poder diferir de las expectativas que los adultos proyectan sobre ellos y ellas (Platero, 2014).

2.3 Evolución del constructo social sexo/género.

El proceso de adquisición del género no es un proceso rápido ni lineal, tiene curvas, baches, tropiezos y fases. Para hablar de género, debemos hacerlo acompañado del sexo; como ya se ha mencionado en el presente trabajo, el sexo hace referencia a lo biológico, a las características fisiológicas y sexuales con las que nacen los individuos. En cambio, el género abarca las normas, comportamientos y actitudes creadas e impuestas por la sociedad a los diferentes sexos. Así aparece redactado en la última reforma de la Organización Mundial de la Salud (OMS), donde se hace referencia al género como el conjunto de roles, características y oportunidades que la sociedad ha considerado apropiados para las identidades binarias de hombre-mujer. Cuando las personas no se amoldan a las normas establecidas, los roles o las relaciones con el género son objeto de estigmatización y discriminación social, lo que puede afectar negativamente al estado de salud de estos individuos. En definitiva, el género está relacionado con el sexo biológico, pero ambos son conceptos diferentes. En palabras de la OMS (2018) “El género interactúa con el sexo biológico, pero es un concepto distinto” (Sección de definiciones, párrafo 1).

En esta línea, tiene gran relevancia la aportación de la antropóloga Gayle Rubin, quien afirmaba lo siguiente: “el sistema de género/sexo es el conjunto de disposiciones por el que la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986, pág. 97, como se citó en Caballero Osorio, 2021). En otras palabras, se traduce el sexo de los individuos en lo que estos van a representar y canonizar en su vida.

Por consiguiente, si nos enfocamos en el colectivo de menores, los padres, madres o tutores legales de estos niños y niñas ya crean un mundo estereotipado y sexuado antes de que estos puedan identificarse con un género u otro. Y no únicamente su familia, sino que uno de sus contextos más próximos, como es la escuela, genera una serie de dinámicas basadas en este binarismo antes de que los y las menores puedan autoclasificarse dentro de un colectivo u

otro. Algunos ejemplos de estas ideas preconcebidas son: un nombre sexuado de niño o de niña, un lenguaje verbal o físico diferente, una figura corporal predeterminada, unos gustos específicos por diferentes juegos, juguetes, profesiones, etc. Como resulta evidente, este tipo de expectativas que se tienen sobre los menores incide en gran medida en la construcción de su identidad de género (Lopez, 2013, como se citó en Gran Vargas, 2019).

De este modo, la construcción de la identidad individual del género comienza en la primera infancia, teniendo como base las relaciones sociales con los cuidadores. En una primera instancia, se produce un reconocimiento y asimilación del sexo al que se pertenece, tomando como referencia las diferencias o similitudes con dichos cuidadores. Desde ese punto, se va construyendo la identidad de género; como decía Platero: “Mediante la interacción temprana entre los modelos sociales, las predisposiciones personales y los eventos vitales, hacen que hacia los dos o tres años se empiece a producir una conciencia progresiva sobre la propia identidad.” (Platero, 2014, pág. 46, como se citó en Gran Vargas, 2019, pág. 16).

Muchos niños y niñas conforman su identidad de género dentro de los roles establecidos socialmente, por lo que no se produce ningún conflicto entre su identidad de género y el que le fue asignado en el momento de nacer (esto es lo que se conoce como cisgénero, ya mencionado anteriormente). Por el contrario, existen otros casos de niños y niñas que presentan una disforia de género, y el género al que sienten pertenencia no coincide con el que le han conferido. Este proceso de adquisición no es gradual completamente, pero varios autores han podido diferenciar algunas fases en este proceso (López, 2013).

Uno de los autores más reconocidos en este ámbito es el catedrático en Psicología de la Sexualidad López Sánchez, quien afirmaba que en el primer año de vida los menores distinguían hombre y mujer en función de rasgos convencionales (vestido o pantalón, pelo corto o pelo largo, etc.) y de rasgos anatómicos (presencia o ausencia de mamas, presencia ausencia de pene, cantidad del vello corporal, etc). Entre el año y medio y los dos años pasan a autoclasificarse dentro de un colectivo en función de las similitudes y diferencias son sus cercanos: “Soy un niño como mi padre; soy niña como mi madre” (López, 2013, pág. 212). A

los tres años, comienzan a relacionar el género con los roles o estereotipos asociados a los mismos: “Como soy niño, no debo llorar” (López, 2013, pág. 212). Con todo, no es hasta los 5 o 7 años que son realmente conscientes de lo que representa esa asignación del género; con todo, aunque puedan pensar que son un niño o niña niña, del mismo modo pueden considerar que de mayores serán del sexo contrario (López, 2013).

2.4 Importancia de las relaciones sociales y el entorno educativo.

Actualmente nos encontramos en un tiempo caracterizado por una interrelación entre las diferentes sociedades y culturas locales y globales. Nuestra sociedad y los patrones que la rigen están en constante movimiento, en un cambio continuo que reescribe lo escrito a cada poco tiempo. Sin embargo, a pesar de las posibles libertades existentes, seguimos cuestionando y juzgando la sexualidad y la transgresión del género. Buena parte de la población duda de todo aquello que se sale de la norma y busca siempre alguna explicación, científica o no, a aquello que no comprende. Aún a día de hoy, existen problemas legales, médicos y exigencias sociales que debemos resolver (Platero, 2015).

En otras palabras, todavía hoy sigue persistiendo mucha discriminación y rechazo hacia al colectivo trans, por no hablar de la gran falta de comprensión y empatía hacia el mismo. Como hemos visto, los y las jóvenes trans luchan cada día por adecuarse a las expectativas a las que se han visto sometidos, buscando la aceptación de un entorno repleto de etiquetas para aquellos individuos que rompen con la normatividad. Dichas expectativas generan un miedo al rechazo y generan un auténtico temor de defraudar a las personas más cercanas de su círculo. Con el objetivo de afrontar dichos miedos, los jóvenes trans optan por encarnar diferentes mecanismos, tal como pueden ser el éxito académico, profesional, obligarse a sí mismos a ajustarse a los roles asociados a su género asignado (obligarse a ser quienes no son, vistiendo como una mujer o actuando de forma más varonil según el caso), etc. (Platero, 2014).

Este tipo de conductas generan pueden llegar a generar en los individuos trans sentimientos de rechazo hacia sí mismos, que sería una transfobia interiorizada (Platero, 2014). Pueden surgir así pensamientos negativos e intrusivos, que les impedirían desarrollarse

de una manera saludable y estable mentalmente; en consecuencia, se aíslan de los demás, se encierran en sus casas y se ven envueltos en una vorágine de pensamientos negativos que puede llevarles a considerar, en los casos más extremos, el suicidio.

Platero (2014), recoge en su artículo “La agencia de los Jóvenes Tras”, una serie de testimonios que ejemplifican muy bien los mecanismos compensatorios mencionados anteriormente: “Yo decidí ser la persona que lo sabía todo (...) Pasaba las tardes y los fines de semana estudiando, para poder enfrentarme a todos.” (Platero, 2014, pág. 188). “He nacido con un cuerpo de chica y tengo que ser una chica”, me dije. Me dejé el pelo largo, empecé a ponerme escotes. Trataba de ser una tía más. Para pasar desapercibida.” (Platero, 2014, pág. 188).

Cabe mencionar también la dificultad añadida cuando estos menores se convierten en jóvenes trans, pues ahora ya no se enfrentan solo a una posible discriminación en la escuela o en su familia, sino también a un rechazo en el mundo social y laboral, estando este último marcado por un severo desempleo, prejuicios sexistas y transfobos (García Nieto 2012, como se citó en Platero 2014). Si a esto le añadimos además que el colectivo trans no puede llevar a cabo su transición hasta los 21-25 años según la legislación vigente, no es de extrañar que estos jóvenes se consideren incompletos e infravalorados. Pueden verse a sí mismos como un colectivo desvalorizado, que carece de derechos y que les acerca y asemeja a otros colectivos castigados por la sociedad, siendo esto una realidad bastante certera: “Nunca alinearé todo de forma en la que lo hace la gente cisgénero y que siempre habrá algo discordante o incrogente. Para mí, eso significa que, incluso identificándome como mujer transexual, también soy, en la práctica, inevitablemente una persona de género no conforme, no binario y queer. (...) El ser percibida o aceptada como una persona cisgénero de género normativo te garantiza un tipo de acceso al mundo que a menudo se te niega al ser vista como una persona transexual o etiquetada como tal. Esta falta de acceso limita el ámbito de mis actividades diarias y podría entenderse como desencadenante de discapacidad. (...) Ser trans me une a la gente intersexo, a la gente gorda, a las que no encarnan patrones de belleza, a la gente con diversidad neurocognitiva...” (Lucas Platero 2008, como se citó Stryker, 2008, pág. 11).

Ahora bien, tras todo lo expuesto, cabe pensar, ¿y qué podemos hacer para solucionar esta problemática que es la transexualidad? Entra aquí la importancia de la escuela, del entorno educativo. Somos conscientes de que la familia es el contexto primero y primordial en la vida de los menores, sobre todo en los años de infantil; sin embargo, es en las relaciones con sus iguales donde los niños y las niñas conocen lo que hay más allá de las paredes de sus casas, donde aprenden a relacionarse y descubren diferentes culturas, comportamientos, hábitos, costumbres, actitudes, etc.

Así, una manera de poder revertir los sentimientos negativos y las situaciones tan difíciles por las que pasan los menores trans es construir un espacio seguro caracterizado por vínculos positivos con otras personas, las cuales pueden ser sus padres, pero también sus compañeros y compañeras, sus profesores, etc. Los vínculos sociales que mantenemos en la infancia poseen un gran protagonismo en la construcción de nuestras identidades y personalidades; así pues, estas relaciones son aún más relevantes para las personas con identidades de género no normativas, al tratarse de personas más vulnerables. Se mencionaba antes algunos mecanismos compensatorios que el colectivo trans lleva a cabo cuando se encuentra en el proceso autodefinitivo de la identidad; está en manos del sistema educativo crear un entorno saludable que ayude a los menores trans en ese proceso de autodefinitivo, haciéndoles más fácil el camino y ofreciéndoles el apoyo que necesitan. En otras palabras, el espacio del aula es un contexto de socialización que puede (y debe) ayudar a los menores trans a conocer y estudiar sobre lo que les pasa, donde pueden conocer a gente con características similares a las suyas y verse reflejados/as en ellas. Platero, desde el punto de vista del desarrollo evolutivo, entendía al contacto con otros iguales durante la adolescencia como un factor de salud clave, pues brindaba a estas personas trans la oportunidad de contar con el apoyo social necesario. (Platero, 2014, como se citó en Lucas Platero y Lopez Sáez, 2020). “Son interacciones que pueden aliviar el estrés, reducir la depresión y mejorar su bienestar”, (Cohen, 2004, como se citó en Lucas Platero y Lopez Sáez, 2020, pág. 196), y en particular, “vincularse a otras personas LGTBQA+ sirve para poder enfrentarse al estigma de la depresión o el suicidio” (Kaniuka et al., 2019, como se citó en Lucas Platero y Lopez Sáez, 2020, pág. 196).

Este vínculo ayuda a los individuos trans a dar un sentido a su vida, a encontrar una respuesta a las tantas preguntas que tienen por resolver. Platero se adentra más allá, y recoge en unos de sus trabajos cinco factores de salud que debían darse para poder ayudar al colectivo trans y obtener resultados positivos. Estos factores son: a) conectar con otras personas. b) obtener apoyo por parte de los docentes y otras personas adultas de su entorno cercano y c), la más importante de todas, que la escuela a la que estos menores asisten sea un espacio seguro (Platero, 2014).

Por ende, el papel que tienen el sistema educativo y los docentes que lo conforman supone un punto clave en el abordaje de la transexualidad como parte de la sociedad; es más, son los docentes los profesionales que, en las edades más tempranas, pueden y deben crear propuestas y estrategias metodológicas que trabajen las diferentes identidades de género, la transexualidad entre ellas. “Facilitar el acceso a información sobre diversidad de las identidades de género y apoyo desde la infancia serían las condiciones necesarias para generar referentes y entornos más seguros que faciliten el acceso a derechos y oportunidades para alcanzar niveles de calidad de vida satisfactorios. Nadie puede vivir bien o desarrollarse fuera de un mundo social que aporte las condiciones de ese desarrollo.” (Butler 2010, 12 como se citó en López Gómez y Lucas Platero, 2018, pág. 125).

Para poder crear estas escuelas seguras, es imprescindible contar con una plantilla docente que haya podido estudiar estas temáticas de género. Aquellos profesionales que se hayan formado en diversidad sexual y en cuestiones de identidades de género y que, además, hayan llevado a cabo un ejercicio reflexivo sobre las mismas, les ayudará a obtener una perspectiva más amplia y crítica sobre la construcción del género y, en general, de la sexualidad (Lucas Platero y Langarita Adiego, 2016).

2.5 Estrategias y propuestas metodológicas.

Educar en igualdad en las aulas va mucho más allá de explicar las semejanzas entre los géneros socialmente reconocidos mujer-hombre; trabajar la igualdad implica, a su vez, abordar la diversidad y la inclusión de los diferentes colectivos que conforman nuestra sociedad. Conlleva estudiar las diferentes necesidades de las personas, sus sentimientos y sus

miedos; concienciar de que la diferencia es normativa y es que nos enriquece y nos convierte en un mundo plural y variado.

El objetivo final sería convertir el contexto educativo en un espacio caracterizado por transmitir seguridad y confianza al alumnado, para que este pueda expresarse sin temor a burlas o juicios. (Chrysallis, 2021).

Para ello, la idea es crear caminos desde la escuela que muestren al alumnado la cotidianidad de las personas que desafían las normas de sexo y género; es ayudarles a comprender conceptos claves y desterrar los prejuicios arraigados. Ahora bien, ¿cómo se hace? En un diálogo con el investigador R. Lucas Platero, el docente Jose Antonio Langarita Adiego afirma lo siguiente: “Si la sexualidad y el género son acontecimientos sociales que median las relaciones, deberíamos incluirlos en nuestros planes formativos como instrumentos imprescindibles para la interpretación social” (Lucas Platero y Langarita Adiego, 2016, pág. 65).

3. Marco legislativo.

Antes de comenzar con los objetivos y la metodología del proyecto de investigación, haremos una pequeña pausa para estudiar las leyes que amparan al colectivo sobre el que trabajamos.

Ya hemos comprobado que el concepto de trans o disforia de género ha ido sufriendo variaciones con el paso de los años. Lo mismo ocurre con las leyes que recogen los derechos y libertades del colectivo trans.

A nivel nacional, la primera normativa que encontramos es la Constitución Española de 1978. En su artículo 10 se menciona que toda persona, por el hecho de serlo, posee derechos y deberes inherentes, así como el libre desarrollo de su personalidad (Constitución Española, 1978). Del mismo modo, el artículo 14 defiende la igualdad ante de ley de todas las personas españolas, independientemente de su raza, sexo, religión o cualquier otra condición personal o social (Constitución Española, 1978). Finalmente, en el artículo 15 se recoge el derecho a la intimidad personal, así como a la propia imagen (Constitución Española, 1978).

En resumen, la Constitución Española insiste en defender y respetar los derechos y libertades de toda persona, sin tener en cuenta sus características o circunstancias.

En el proceso del reconocimiento ante la normativa de los derechos del colectivo trans tuvo gran relevancia la Ley 3/2007 de 15 de marzo, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas. Esta ley establecía, entre sus objetivos, regular los requisitos necesarios que las personas trans debían reunir para cambiar su sexo biológico en el Registro Civil, ya que su sexo biológico no correspondía con su identidad de género. (Ley 3/2007, de 15 de marzo). Aunque, a primera instancia, resultó ser una ley determinante, y que suponía un claro avance, también reflejaba la estigmatización que acechaba a la transexualidad.

En su artículo 1 aclara que, para realizar el cambio mencionado, la persona interesada debía de contar con la nacionalidad española y, por supuesto, la mayoría de edad (vemos, de nuevo, al desamparo de los menores trans. Requiere especial mención la Ley Orgánica 1/1996, del 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, por ser la ley que rige todas las acciones en relación a los menores). Por otro lado, se menciona también que “la transexualidad (...) ha sido ampliamente estudiada ya por la medicina y por la psicología” (Ley 7/2007, de 15 de marzo, núm. 65, pág. 11251). Esto refleja claramente la idea que tenían acerca de la transexualidad y cómo la consideraban una enfermedad a tratar. Además, en el artículo 4 recoge, como requisito para la persona interesada, que debe acreditar estar diagnosticada del trastorno disfórico de género y de haber estado sometida a tratamiento médico durante un mínimo de 2 años para modificar sus características físicas. Meses más tarde, se aprobó una reforma de la ley mencionada para flexibilizar las fuertes exigencias del mencionado artículo 4. Algunas modificaciones fueron suprimir el requisito de presentar ninguna documentación médica o de haberse sometido a operaciones quirúrgicas, la posibilidad del cambio de sexo en la tarjeta de residencia (en lo relativo a las personas trans extranjeras) y el reconocimiento al cambio de sexo a las personas intersexuales. (Gran Vargas, 2019, como se citó en Ley 7/2007, de 15 de marzo).

Ya un año más tarde, en 2018, fue aprobada por el Congreso de los Diputados la Proposición de Ley contra la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y características sexuales, y de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales. El objetivo primordial de esta ley era formar y avalar por los derechos de los colectivos mencionados en todos los contextos sociales, prometiendo un estado libre de discriminación. (Proposición de Ley contra la discriminación por orientación sexual, identidad o expresión de género y características sexuales, y de igualdad social de lesbianas, gais, bisexuales, transexuales, transgénero e intersexuales, 2018).

En lo relativo al contexto educativo, existen una serie de leyes aprobadas para la protección y defensa del colectivo trans. La primera que encontramos es la Resolución de 20 de octubre de 2016, del director general de Innovación, Equidad y Participación, por la que se facilitan orientaciones para la actuación con el alumnado transexual en los centros públicos y privados concertados. Esta Resolución incluye varias recomendaciones y medidas educativas para llevar a cabo actuaciones con el alumnado trans. A escala autonómica, en 2018 se aprobó la Ley 4/2018, de 19 de abril, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón, por la que se propone elaborar en los centros educativos protocolos de actuación y atención educativa respecto a la identidad de género. Finalmente, meses después, se aprueba la Ley 18/2018, de 20 de diciembre, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad de Aragón, la cual añade otras medidas en el contexto escolar como son un plan integral sobre educación y diversidad del colectivo LGBTI, formación de la plantilla docente en estas temáticas y protocolos de prevención de discriminación al colectivo mencionado (Gran Vargas, 2018).

En lo que respecta a Andalucía, la Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, recoge en su Anexo VIII un protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz. El objetivo general de este protocolo de actuación es proporcionar orientaciones

destinadas a una correcta atención desde los centros educativos para el alumnado menor de edad que no está conforme con su género asignado. De este modo, este protocolo pretende garantizar el libre desarrollo del alumnado y evitar su discriminación, así como promover procesos de sensibilización, protección y asesoramiento para el alumnado, sus familias y profesorado (Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, 2015).

Por otro lado, la Junta de Andalucía también cuenta con la Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales en Andalucía. El objetivo principal de esta ley es promover un marco normativo que defiende la autodeterminación de género de aquellas personas que no se identifiquen con su género asignado al nacer. Así, recoge en su capítulo IV actuaciones en la atención educativa referidas a las identidades de género (Ley 2/2014, de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales en Andalucía, 2014).

4. Objetivos del Trabajo Fin de Grado.

Como ya se ha expuesto en el presente trabajo, este proyecto de investigación surge de la necesidad de estudiar el conocimiento que tienen los centros escolares sobre la transexualidad infantil. Con él se persiguen diferentes objetivos de distinta índole. En lo que se refiere al objetivo general, se pretende indagar en los distintos abordajes de las cuestiones de género que la escuela Martín de Gainza lleva a cabo, así como analizar cada uno de ellos. Por otro lado, los objetivos específicos del trabajo son, en primer lugar, conocer el trabajo en identidades de género y, en concreto, de la transexualidad en la etapa infantil y, en segundo lugar, explorar las propuestas de intervención y analizarlas si las hubiese.

En otras palabras, con el estudio se pretende conocer en profundidad el concepto de transexualidad, saber qué es y por qué es importante trabajarla en el aula de infantil y, con ello, si su presencia en el currículum educativo conlleva problemas. Del mismo modo, se

busca hacer una aproximación sobre la normativa del centro y las propuestas de acción en términos de la transexualidad, así como de la formación que reciben los docentes sobre la misma.

5. Metodología de la investigación.

La metodología que se va a llevar a cabo en este trabajo es una metodología cualitativa. Dentro de la misma, se va a emplear una técnica de investigación consistente en entrevistas al personal docente y de apoyo del centro en el que se va a realizar el estudio.

La metodología cualitativa se define, en términos generales, como una investigación que genera datos que se pueden describir, tales como las propias palabras de los entrevistados y sus conductas observables (Taylor y Bogdan, 1987). Dentro de esta metodología encontramos las entrevistas cualitativas o en profundidad. Estas entrevistas son conocidas por ser flexibles, abiertas y dinámicas, no seguir ningún estándar ni estructura. Parten de encuentros reiterados entre el investigador (la investigadora en este caso) y las personas entrevistadas, recreando el modelo de una conversación entre iguales. La investigadora ejerce el papel de instrumento de la investigación, y su rol no queda relegado a obtener sólo respuestas, sino también a aprender qué preguntas debe hacer y cómo debe hacerlas (Taylor y Bogdan, 1987).

En concreto, utilizamos las entrevistas desarrolladas que persiguen abarcar el aprendizaje desde acontecimientos y actividades que no son observables de manera directa. Las personas entrevistadas son verdaderos informantes. Su rol abarca desde revelar su perspectiva hasta describir aquello que sucede y la manera en que otras personas lo perciben. Sin embargo, como toda técnica de investigación, la entrevista en profundidad tiene ventajas y desventajas (Taylor y Bogdan, 1987).

Las ventajas de las entrevistas en profundidad es que son acertadas cuando los intereses de la investigación son claros y están bien definidos, así como cuando las personas o escenarios no se encuentran disponibles de otro modo (en el caso de no tener acceso a un tipo específico de escenario o de individuo); también resultan idóneas cuando la investigadora

padece limitaciones de tiempo o cuando la propia investigación requiere de una amplia variedad de escenarios o personas. Por último, otra ventaja del uso de las entrevistas en profundidad es que permite al investigador dilucidar una experiencia humana desde una perspectiva subjetiva (Taylor y Bogdan, 1987).

Por otro lado, las desventajas que esta técnica de investigación conlleva es que los datos recogidos se basan únicamente en enunciados verbales o en discursos. Primeramente, al igual que puede ocurrir en una conversación, en las entrevistas se pueden dar engaños, términos exagerados, mentiras o alteraciones de la información, lo que puede ocasionar una enorme discrepancia entre lo que las personas dicen y lo que hacen (Deutscher, 1973, como se citó en Taylor y Bogdan, 1987). En segundo lugar, los individuos cambian aquello que dicen y aquello que hacen en función de la situación en la que se encuentren. De este modo, dado que la entrevista es una situación que se da en un momento y en un lugar determinado, no es extraño pensar que aquello que la persona entrevistada dice que cree o que hace sea falso. Por último, teniendo en cuenta que la entrevistadora no mantiene una observación reiterada y constante de la persona informante en su día a día, esta primera no conoce todos los contextos que afectan a estas entrevistadas, por lo que pueden llegar a entender de manera errónea a los informantes. Esto obliga a los interesados a crear hipótesis sobre otras cosas que podrían haber sido observadas (Taylor y Bogdan, 1987).

5.1 Especificaciones del estudio de caso.

Esta metodología descrita se va a aplicar en un estudio de caso, es decir, para estudiar un tema concreto en un contexto específico. El contexto en cuestión es la Escuela Infantil (a partir de ahora E.I.) Marín de Gainza.

La E.I Martín de Gainza es un centro educativo que, como su propio nombre indica, solo abarca a menores del segundo ciclo de Educación Infantil. Cuenta con dos líneas por nivel, por lo que atiende en total a unos 150 alumnos/as aproximadamente entre 3 y 6 años. En la actualidad, tiene adscripción directa a los siguientes centros educativos: Colegio de Educación Infantil y Primaria (a partir de ahora C.E.I.P.) Prácticas, C.E.I.P. Ortiz de Zúñiga y

al Colegio de Educación Primaria (C.E.PR.) Cruz del Campo (Proyecto Educativo, a partir de ahora P.E., Martín de Gainza, 2018).

Ubicada en Sevilla capital, la E.I Martín de Gainza está situada en el distrito de Nervión, más concretamente en el barrio de Ciudad Jardín. El barrio se caracteriza por ser una zona antigua con viviendas unifamiliares, lo que permite al centro acoger al alumnado de esta zona como de otras zonas próximas. Las familias del alumnado son, la mayoría, trabajadoras del sector de servicios. Están muy implicadas en la formación de sus hijos e hijas, por lo que la cooperación con la escuela es habitual y se da sobre todo mediante reuniones, charlas, actividades e incluso programas que contribuyen a mejorar el centro. Por otro lado, las aulas cuentan con una ratio de hasta 26 alumnos/as en cada clase, y en todas ellas hay presencia de menores con necesidades específicas de apoyo como menores de origen extranjero (P.E. Martín de Gainza, 2018).

En lo que respecta al profesorado, la plantilla cuenta con 10 docentes especialistas en las enseñanzas de Educación Infantil, con una profesional en Pedagogía Terapéutica, una logopeda, una profesora de Religión, una monitora de Educación Infantil y una Educadora para el alumnado con N.E.A.E. Toda la plantilla cuenta con plaza fija en la escuela, lo que otorga al centro sensación de estabilidad y permanencia, efecto positivo tanto para el P.E como para las familias y el alumnado. El claustro mantiene una relación estable y activa con las familias, la cual permite reflexionar sobre la práctica pedagógica con el objetivo de optimizarla (P.E. Martín de Gainza, 2018).

Las entrevistas en profundidad se han llevado a cabo en dos días diferentes. Las dos primeras se realizaron el día 5 de abril de 2022 a dos tutoras de Educación Infantil en horas diferentes. Por otra parte, el 7 de abril del mismo año se produjo la última entrevista a una profesional en Integración Social. En otras palabras, el estudio del caso se basa en tres entrevistas a tres profesionales diferentes, los cuales se encuentran actualmente trabajando en la E.I Martín de Gainza. Todas ellas han aceptado participar en este proyecto de investigación y han firmado un consentimiento informado al respecto.

En los anexos del presente trabajo podemos encontrar los perfiles de las personas entrevistadas y una breve descripción de la personalidad de las mismas (Anexo 1), el guión de las preguntas que conforman las entrevistas en profundidad (Anexo 2), así como un verbatim de las entrevistas (Anexo 3) y el modelo estándar de consentimiento informado que las entrevistadas han firmado (Anexo 4).

Así, las entrevistas en profundidad han generado una serie de resultados que podemos clasificar en diferentes epígrafes según la temática.

6. Discusión y análisis de los resultados.

Las entrevistas han reflejado el notable y relevante trabajo que la Escuela Martín de Gainza pone en práctica para lograr la igualdad entre el género femenino y masculino. A pesar de persistir la problemática de las cuestiones en diversidad e identidad de género, el centro educativo presenta una avanzada labor, en colaboración con las familias, en la eliminación de estereotipos asociados a los géneros hegemónicos.

Así, podemos distinguir diferentes sub-temáticas a raíz de las entrevistas en profundidad.

6.1 Limitado abordaje de las cuestiones de género.

Según la información recibida en las entrevistas en profundidad, las tres informantes coinciden en definir al trabajo en cuestiones de género como trabajar la igualdad en el aula. Todas mencionan el Plan de Igualdad como la normativa referente en cuestiones de género, programa que busca eliminar los estereotipos asociados a los géneros, así como los sexismos. “Trabajamos estas cuestiones teniendo como base el Plan de Igualdad” (E1, Anexo 9.3, pág. 40). “Sobre todo nos centramos en un plan que lleva ya unos años trabajándose en las escuelas que se llama el Plan de Igualdad” (E2, Anexo 9.3, pág. 46). Esto se pretende conseguir mediante reuniones periódicas entre la Directora del colegio con la coordinadora del Plan de Igualdad, la elaboración de una Guía de Lenguaje Inclusivo (la cual se entregada a todo el personal del centro), una revisión de la cartelería del centro y un análisis del uso de los juguetes, del patio y del huerto (E.I. Martín de Gainza, 2021). De este modo, se busca trabajar

la igualdad entre el género masculino y el género femenino a través de cuentos, canciones, reuniones, grupos de debate, momentos cotidianos en la vida del aula, etc. “Hay una coordinadora en el Plan de Igualdad y ella es la que nos va marcando (...) los libros de coeducación (...) para (...) poder ir trabajando lo que es la igualdad entre los dos géneros” (E2, Anexo 9.3, pág. 46).

Sin embargo, todas confiesan que el trabajo de cuestiones relacionadas con el género queda relegada a esa lucha por la igualdad entre los dos géneros hegemónicos y no avanza más allá. “Todo relacionado con la eliminación de los estereotipos” (E1, Anexo 9.3, pág. 40). “En el aula nos quedamos en los estereotipos, no avanzamos más allá” (E2, Anexo 9.3, pág. 50). Este hecho afecta de manera perjudicial al colectivo que nos entraña, los menores trans, pues no se les contempla dentro de la normativa existente del centro educativo. Prueba de ello es que el programa mencionado, Plan de Igualdad, así como el programa de Educando en Salud no recogen en sus escritos al colectivo trans de menores en ninguna de sus páginas. “Tenemos el Plan de Igualdad (...) También está el programa Creciendo en Salud, pero en general no tenemos en el colegio una política que concrete más en niños o niñas trans. Trabajamos la coeducación en términos más generales y se enfoca más a la Igualdad entre ambos géneros” (E2, Anexo 9.3, pág. 49). Consecuencia de ello es la presencia de un posible colectivo minoritario desamparado dentro de las aulas. Estos posibles menores trans carecen de una serie de pautas de actuación o de intervención en caso de prescindir de ayuda en alguna de las situaciones cotidianas de la escuela. De este modo, y siguiendo con lo expresado anteriormente, la normativa y la programación de la escuela educativa son inexistentes en lo referido a la transexualidad.

Al no estar presente el concepto de transexualidad en el Programa Educativo de un centro o, en la programación trimestral de las docentes, se deja a un posible colectivo sin apoyo en las aulas. Los menores trans no se verán reflejados en ninguno de los contenidos que se expliquen en la clase, del mismo modo que no encontrarán respuestas a las dudas que les puedan surgir en el curso de la jornada lectiva y en compañía de sus iguales.

Por otro lado, según lo recogido en las entrevistas, podemos asumir que en la escuela tampoco se trabajan, de manera diferenciada, conceptos relacionados con la diversidad sexual y de género. “No, en el aula nos enfocamos en trabajar lo mencionado, los estereotipos de género y cómo podemos eliminarlos” (E2, Anexo 9.3, pág. 49). “Que lo haya visto yo en el aula tan diferenciado no... Sobre todo el componente de identidad, por lo menos yo no he visto que se recalque tanto. El sexo sí, explicar el sexo biológico con el que has nacido e identificarse con él. Y tipos de género sí, pero muy por encima” (E3, Anexo 9.3, pág. 56). En otras palabras, al igual que no se recoge el término transexualidad, tampoco se trabajan otros como son la orientación sexual, la expresión de género, la identidad de género, etc. Esto se observa en las actividades que se llevan a cabo en el colegio durante la jornada lectiva. Algunas de ellas son el cuidado del huerto, la siembra de diferentes vegetales, la semana de la mujer científica, el Día del Libro o el Día de la Paz. Todas ellas son festividades comunes que se realizan en colegios públicos. A pesar de ello, el único día celebrado en el colegio que aboga un poco por la diversidad es el Día de la Familia. Es decir, no se celebran el Día del Padre ni el Día de la Madre en días diferenciados, sino que se unifica toda la celebración en un único día dedicado a las familias.

En las aulas, para festejar este día, se llevan a cabo charlas sobre los posibles modelos familiares que pueden existir con ejemplos como: un niño puede tener solo una mamá, solo una papá, vivir con los abuelos o también tener dos madres o dos padres. De este modo, se menciona de una forma sutil la posibilidad de que dos personas del mismo género tengan hijos/as. No obstante, la diversidad sexual y de género conlleva un trabajo transversal y continuo para poder abarcar todas sus modalidades y para lograr una buena comprensión sobre las mismas.

6.2 Dificultades y oportunidades para abordar temas trans.

Otra de las cuestiones fundamentales que emergieron en las entrevistas en profundidad fue el tan mencionado trabajo cooperativo. Todas las informantes consideran de vital importancia trabajar las cuestiones de género en sintonía con las familias. “Para trabajar estos temas es necesario que tanto la escuela como la familia colaboren juntas (...) La familia es un

punto clave, al igual que lo es el centro y los profesores que trabajan en él (E1, Anexo 9.3, pág. 44). “No contar con el apoyo de las familias o, como mínimo, con una iniciativa por su parte, puede suponer un fracaso total para la formación de los niños” (E2, Anexo 9.3, pág. 50).

Afirman que, actualmente, la escuela mantiene una muy buena relación con las familias de los y las menores y que reciben de ellas mucho material didáctico para trabajar estas cuestiones pedagógicas. “En el colegio Martín de Gainza no me está resultando tan difícil trabajar estos estereotipos, pues se da el caso de que las familias están más implicadas y parecen trabajar más estas cuestiones en casa” (E2, Anexo 9.3, pág. 47). Algunas de las intervenciones de las familias se reflejan, por ejemplo, en cuentos coeducativos que donan al centro (como es el caso del libro “¡Vivan las niñas de colores!”) o en charlas de igualdad que algunos miembros de las familias realizan en las aulas del colegio.

Las informantes diferencian una serie de ventajas e inconvenientes a la hora de trabajar cuestiones de género. Comentan que, como ventajas, la estrecha y activa relación con las familias puede suponer un pilar para trabajar estos conceptos. Lo mismo ocurre con la plantilla profesional del centro, pues el contacto estrecho entre la misma también ayuda a estas cuestiones. Por el contrario, las entrevistadas coinciden en la existencia de un componente cultural muy arraigado que dificulta esta tarea. “Otra cosa muy importante es la zona en la que trabajas, pues cada sitio cuenta con un valor cultural diferente y se da el caso que trabajar algo como “el color rosa no es solo de niñas” es más complicado en una zona que en otra” (E2, Anexo 9.3, pág. 47) Todas ellas comentan alguna situación en la que han visto cómo este componente se veía reflejado en un cuestionamiento y rechazo a las cuestiones de género. “Estuve una vez en un colegio donde una profesora quiso que un día toda la clase viniera al colegio con calcetines rosas para realizar una sesión de psicomotricidad y esto causó un gran revuelo en algunos padres” (E1, Anexo 9.3, pág. 41). “Tú misma habrás visto que MJ (una profesora de apoyo del colegio) se ha escandalizado porque BC haya venido un día con trenzas a clase o porque otro niño venga con una chaqueta rosa. Estas cosas suponen un atraso, y dificultan trabajar pues ciertas cuestiones en el centro” (E1, Anexo 9.3, pág. 44) “Si un niño quiere venir con una gomita de pelo, por ejemplo, rosa o cualquier elemento, pues

que no se le juzgue ni se le pregunte: ¿por qué llevas eso? Como he presenciado en alguna ocasión. Tratarlo todo con total naturalidad.” (E3, Anexo 9.3, pág. 55).

Estas situaciones reflejan que todavía hoy hay prejuicios arraigados tanto en las familias como en el personal docente de un centro educativo, algo que conforma una desventaja enorme en las cuestiones de género. E3 destaca en su entrevista que, una forma de normalizar la presencia de menores trans en la sociedad es re-educarnos a nosotros mismos como docentes. En la historia, como se ha estudiado al principio de este proyecto de investigación, el colectivo trans ha sufrido discriminación, cuestionamientos, rechazo e incluso abusos por el simple hecho de existir. No estaban reconocidos ante ninguna institución y, en lo referido a los centros educativos, no existía ningún plan o programación que reconociese su posible presencia en el aula. Esto ha provocado que diferentes generaciones han crecido con un marcado desconocimiento en cuestiones de sexualidad e identidad.

Con ello, tanto el personal profesional dedicado a la enseñanza, como las familias, deben pasar por un proceso de re-educación para poder, en palabras de E3 “educar de la forma que nos gustaría que nos hubiesen educado a nosotros” (E3, Anexo 9.3, pág. 58).

6.3 Inexistencia de materia trans.

En lo que respecta a las propuestas de intervención, las entrevistas han resultado en la nula existencia en estrategias referidas a la transexualidad. Las informantes cuentan que las intervenciones que se trabajan en la escuela son todas referidas a la igualdad mencionada entre el género masculino y femenino. Mediante cuentos y/o charlas, la escuela infantil Martín de Gainza busca eliminar los estereotipos asociados al género masculino y al género femenino para lograr una igualdad entre los géneros hegemónicos. “Nos centramos en los no-estereotipos y en que ellos elijan lo que quieran. Ahora, algo específico como “Fulanito tiene genitales masculinos pero se siente niña”, eso no” (E1, Anexo 9.3, pág. 43).

Esto se puede ver reflejado en los documentos del centro. En el blog público de la E.I Martín de Gainza, encontramos registros como el Proyecto de gestión, el Reglamento de Organización y Funcionamientos y el Proyecto Educativo, entre otros. Dentro de este último, podemos identificar el Plan de Atención a la Diversidad y el ya mencionado Plan de Igualdad.

En el Plan de Atención a la Diversidad, uno de los objetivos generales es “Tender a una escuela inclusiva adoptando un modelo de Currículum que sea flexible, amplio y variado, facilitando el aprendizaje de todos” (E.I. Martín de Gainza, 2021, pág. 67). Del mismo modo, los objetivos recogidos en el Plan de Igualdad son “Educar a nuestro alumnado en los valores de igualdad y no discriminación por razón de género (...) Prevenir las situaciones de discriminación o maltrato mediante (...) coeducación, educación afectiva, valores y habilidades sociales” (E.I. Martín de Gainza, 2021, pág. 118). Para ello, las profesionales que trabajan en el colegio (pues el claustro está formado únicamente por mujeres) llevan a cabo, en colaboración con las familias del alumnado, una labor cuidadosamente elaborada para promover situaciones de aprendizaje donde se evidencie la igualdad entre los niños y las niñas, eludiendo el lenguaje sexista y los estereotipos (E.I. Martín de Gainza, 2021).

Algunas de las actividades que el colegio lleva a cabo junto con las familias son talleres, salidas didácticas, cuentacuentos, etc. “Estas actividades se hacen de forma no estereotipada, favoreciendo la presencia de padres como de madres, procurando que ninguno realice una actividad considerada como propia de su sexo” (E.I. Martín de Gainza, 2021, pág. 118). De igual forma, celebran en la escuela el Día de la Infancia, con motivo de trabajar la igualdad de derechos y deberes de niños y niñas, el Día de la Constitución, donde se aborda la igualdad entre las personas, y el Día de la paz, donde se valora la aportación de cada persona, independientemente de su sexo (E.I. Martín de Gainza, 2021).

Sin embargo, como vemos, la falta de propuestas para trabajar la transexualidad en el aula demuestra, una vez más, que el colectivo de menores trans en edades tempranas no se representa ni se contempla en las aulas.

6.4 Formación para docentes y familias.

En lo que respecta a la formación en cuestiones de género, las entrevistadas coinciden al decir que consideran que todavía les falta mucha información por recibir. “Pues lo principal creo que sería más formación para los docentes y también para las familias, pues son un punto clave en este proceso” (E1, anexo 9.3, pág. 43) Concretamente, la entrevistada E2 confiesa que todavía “se pierde un poco” al hablar sobre términos o conceptos relacionados con el

género. Durante la entrevista surge el término “cisgénero” y esta profesional afirma que no sabría explicarlo o diferenciarlo de otros conceptos. Así, ella misma afirma que es necesaria una formación extra hacia los docentes para que estos puedan recibir la información y las propuestas de intervención esenciales a fin de llegar a normalizar al colectivo trans en las aulas. “Incluso yo que llevo años enseñando y todavía hay muchos conceptos que desconozco, creo que lo primero es la formación del docente. Igual que hacemos cursos de informática, del espectro autista, de expresión corporal o musical, pues hacer cursos para ampliar la formación del docente en estos términos” (E2, Anexo 9.3, pág. 50).

El trabajo de sexualidades e identidades debería tener presencia en un Proyecto Educativo, o en alguna programación o plan de la misma índole, de igual manera que tiene presencia la igualdad entre géneros o la atención a la diversidad. De hecho, dentro de esta diversidad existen los menores trans, por lo que merecen estar representados. A pesar de ello, todas afirman estar muy predispuestas y muestran una actitud muy positiva a recibir cursos de formación para poder estudiar y conocer nuevas metodologías. “A mi me interesa el tema la verdad, haría un curso como el que hemos hecho de Autismo para aprender un poco más y tener más herramientas para trabajar el tema en el aula” (E1, Anexo 9.3, pág. 44). “Si saliese además un curso de esto lo haría sin duda alguna la verdad, porque creo que tenemos que seguir aprendiendo y sobre este tema pues mucho también” (E2, Anexo 9.3, pág. 51).

En lo referido a las familias, al considerarlas como un punto clave y fundamental para trabajar las cuestiones de género y de identidad, las informantes afirman que también deberían formar parte en esta formación extra. Mediante el trabajo coordinado entre estos contextos, el educativo y el familiar, se puede llegar al objetivo común de integrar a los menores trans en las aulas de infantil y ayudarles en el proceso de construcción de su identidad. “Por otro lado, además de formar a los docentes, formar también a las familias (...) la familia es un pilar fundamental en la formación de los niños y niñas, y aunque nosotros, como docentes, vamos inculcando estos valores y formándose en esta sociedad, de nada sirve si las familias son muy conservadores o con necesidad de más formación/información. Ambos contextos, nosotros

como el educativo y las familias, somos fundamentales, y debemos estar coordinados para mejorar y ampliar la formación de los niños” (E2, Anexo 9.3, pág. 50).

7. Conclusiones.

El objetivo general de este proyecto de investigación era conocer los abordajes de las cuestiones de género que la E.I Martín de Gainza llevaba a cabo y analizarlos.

La investigación y las entrevistas en profundidad han demostrado que las cuestiones de género son abordadas desde una única perspectiva: la igualdad entre los géneros hegemónicos masculino y femenino a través de la eliminación de estereotipos asociados a cada género. Como se ha visto, para conseguir este objetivo, la escuela se mantiene en contacto estrecho con las familias para obtener material didáctico y trabajar de manera cooperativa. Sin embargo, este estudio también ha probado que actualmente sigue existiendo un componente cultural arraigado tanto en las familias como en el personal educativo que dificulta el objetivo mencionado. Este componente se traduce en rechazos a actividades o intervenciones planteadas por una parte del personal docente para que el alumnado trabaje la igualdad de género. Por ejemplo, hay padres que se niegan a que sus hijos vistan de rosa. Del mismo modo, hay determinados miembros del personal educativo que no ven correcto que un niño pueda llevar el pelo largo y utilizar gomillas.

En lo que respecta a los objetivos específicos, el primero era conocer el trabajo en identidades de género que la escuela lleva a cabo. El estudio ha demostrado que las identidades de género no forman, como tal, parte del contenido curricular del centro. Aquello que se trabaja en las aulas está limitado a las partes del cuerpo y las diferencias fisiológicas entre el cuerpo biológicamente masculino y el biológicamente femenino. Con ello, el concepto de la transexualidad no aparece recogido en ninguno de los planes o programaciones del aula de infantil. Dentro de lo que Platero denominaba “la inocencia de la infancia”, se considera que los y las alumnas de infantil son todavía demasiado pequeños y pequeñas para poder definir su identidad de género.

Por otro lado, el segundo objetivo específico del presente trabajo era conocer y explorar las propuestas de intervención y analizarlas si las hubiera. Sin embargo, como hemos visto, al no estudiarse la transexualidad en las aulas, no existen propuestas de acción sobre la misma. Además, tampoco se llevan a cabo propuestas sobre identidades de género y sexualidad.

Tras todo lo expuesto, llegamos a la siguiente conclusión: la Escuela Infantil Martín de Gainza lleva a cabo un importante trabajo, en cooperación con las familias, para lograr la igualdad de género en sus aulas. Este hecho es algo muy significativo y a valorar del centro, pues llevan a cabo una labor muy importante como es la igualdad entre los géneros y lo hacen de una manera muy entregada. A pesar de ello, sigue existiendo un reto sustancial como son las cuestiones en diversidad, como son la sexualidad, la identidad de género, la expresión de género, etc. Aun así, las docentes de la escuela afirman estar muy predispuestas a obtener mayor información sobre estas cuestiones y muestran una actitud muy positiva y receptiva a cursos de formación e información sobre las cuestiones relacionadas con la identidad de género.

La construcción de la identidad de género es un proceso largo, que se desarrolla durante toda la vida. Por lo tanto, las instituciones educativas no consideran necesario trabajar estas cuestiones de género en la clase por la problemática que atañe: son conceptos complicados, difíciles de detectar en estas edades y con poca información de investigaciones científicas o de casos reales al respecto. Todo esto se deriva en falta de información al alumnado de infantil y en un posible colectivo que no va a encontrar respuestas y/o apoyo en el aula.

Desde mi experiencia como alumna y como docente, he podido comprobar que las diferentes identidades de género no están representadas en las aulas. Esto se refleja en la escasez de proyectos de esta temática que los docentes desarrollan en el aula, limitándose a enseñar las partes del cuerpo humano y las diferencias entre los cuerpos biológicamente de hombres y mujeres. De este modo, los docentes no aportan la información suficiente al alumnado, pues no les ayudan a conocer lo que va más allá de los genitales y el sexo

biológico. Además, las realidades del colectivo trans no se contemplan en el currículum escolar, lo que provoca un sufrimiento para este colectivo y una escasa formación del resto del alumnado en cuanto a diversidad y valores se refiere, privándoles así de que obtengan una mirada más amplia acerca de la sociedad en la que van a crecer y desenvolverse en un futuro próximo.

Como valoración personal, creo que los centros educativos deben esforzarse un poco más y realizar un trabajo más a fondo de la diversidad sexual y de género. A pesar de que sean conceptos complejos, las instituciones educativas constituyen uno de los focos más importantes dentro del desarrollo individual del alumnado. Son lugares donde aprenden a relacionarse y a convivir con iguales que no pertenecen a su círculo familiar, lugares donde pasan muchas horas y años de su vida y, sobre todo, son el lugar donde aprenden a formarse como miembros de una sociedad en cambio.

De este modo, la escuela carga con un gran peso y un gran protagonismo. Por ello, debería asegurarse de transmitir los valores y los conocimientos que esta sociedad en cambio requiere. Siguiendo con lo que E3 afirma en su entrevista “No influenciarlos a ellos con los componentes que nosotros tenemos interiorizados (...) Es una forma de no repetir patrones (...) debemos re-educarnos a nosotros para poder educar de la forma que nos gustaría que nos hubiesen educado a nosotros” (E3, Anexo 9.3, pág. 58).

Educar en la diversidad no es una tarea fácil pero, como ya se ha mencionado en el presente trabajo de investigación, es algo imprescindible si queremos conseguir una sociedad libre, donde cada persona pueda expresarse sin temor a ser rechazada o cuestionada. Una sociedad donde la diversidad sea una virtud y no un defecto.

8. Bibliografía.

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Caballero Osorio, E. (2021). *La construcción de la identidad personal, sexual y de género: el desempeño de los roles de género durante el juego en la infancia*. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Chrysallis. (2013). Guía para docentes. Educación en la Diversidad e Igualdad. Blog: <https://chrysallis.org/>
- E.I. Martín de Gainza (2021). *Plan de Igualdad*. Sevilla.
- E.I. Martín de Gainza (2018). *Proyecto Educativo*. Sevilla.
- Gran Vargas, M^a Victoria. (2019). *Recomendaciones educativas ante la transexualidad infantil*. Trabajo Fin de Grado, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca. Universidad de Zaragoza.
- Libres e iguales. Naciones Unidas. (2013). *Glosario*.
- López Gómez, Isabel y R. Lucas Platero (2018). *¡Faltan palabras! Las personas no binarias en el Estado español*. Ex Aequo 38, pp. 111-127.
- López Sánchez, F. *Identidad sexual y orientación del deseo en la infancia y adolescencia*. En AEPap.ed. Curso de Actualización Pediatría 2013. Madrid: Exlibris Ediciones; 2013. pp. 209-225.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Género y salud*.
- Platero, R. L. (2014). *La agencia de los jóvenes trans* para enfrentarse a la transfobia*. Monográfico 2: Feminismos periféricos, feminismos-otros. Agencias y resistencias feministas. Revista Internacional de Pensamiento Político, 9(2): 183-193.

- Platero, R. L. (2014). *Trans*Sexualidades. Acompañamientos, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra. ISBN 978 84 7290 688 4.
- Platero, R. L. (2015). *Por un chato de vino. Historias de travestismo y masculinidad femenina*. Barcelona: Bellaterra. ISBN 978-84-7290-716-4. Impact Factor (SPI): 0,101, posición de la publicación 24.
- Platero, R. L. (2016). *La transfobia también es una lucha feminista*. Viento Sur, 146 (junio): 55-61. 3.9 MIAR.
- Platero, R. L. y Langarita, Jose Antonio (2016). *La docencia encarnada, sexuada y generalizada*. Pedagogia i Treball Social. Revista de ciències socials aplicades, 5(1):57-87.
- Platero, R. L. y Miguel A. López Sáez (2020). “Perder la propia identidad”. *La adolescencia LGTBQA+ frente a la pandemia por COVID-19 y las medidas del estado de alarma en España*. Sociedad e Infancias, 4, pp. 95-98.
- Stryker, S. (2008). *Historia de lo trans: Las raíces de la revolución de hoy*. Prólogo, pp. 7-15. Madrid: Continta Me Tienes.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Prefacio. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. (pág. 11-12). Paidós.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). Primera parte. Entre la gente. Cómo realizar investigación cualitativa. Capítulo 4: La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. (pág. 100-131). Paidós.

9. Anexos.

Anexo 1: Perfil de las personas entrevistadas.

Los perfiles de las personas entrevistadas son los siguientes:

- Entrevistada 1 (a partir de ahora E1, Tutora profesional de las prácticas curriculares). Diplomada en magisterio. 46 años de edad. Lleva 18 años trabajando para la enseñanza pública. Cuenta con muchas horas de formación profesional en informática y en educación especial. Nunca ha dado clase para niveles educativos superiores a infantil. Comenta que nunca ha tenido en su clase a un niño o niña trans con una identidad de género muy marcada, pero sí recuerda un caso de un alumno, asignado con el género masculino, que prefería las faldas a los pantalones, el pelo largo al pelo corto, el color rosa al color azul, etc. En otras palabras, se decantaba por todo aquello que socialmente se ha asociado al género femenino. En relación a la personalidad, E1 es una persona activa y dinámica; se maneja muy bien entre los niños y siempre consigue hacerles reír con sus comentarios ingeniosos. En ocasiones, actúa como una líder en comparación con su compañera de ciclo, la Entrevistada 2, pues es más resolutiva a la hora de responder a determinadas situaciones. Sin embargo, es una persona muy permisiva, lo que provoca que algunas veces las situación se le vaya de las manos. A primera instancia, luce ser una persona tolerante con los ideales y valores de los demás; aparenta ser una persona que sabe escuchar y poner siempre de su parte para comprender todo lo que se le diga.
- Entrevistada 2 (a partir de ahora E2, Compañera de ciclo de E1). Diplomada en magisterio. 44 años de edad. Ha trabajado 2 años para la enseñanza privada y 18, contando con este, para la enseñanza pública. Al igual que E1, cuenta con muchas horas de formación en cursos de informática y en formación para educación especial. Solo ha ejercido su profesión en los ciclos de educación infantil. E2 comenta que, aunque ella no ha tenido nunca ningún caso de algún

menor que le resultase llamativo o que se saliese de la norma, sí que ha podido observar, por cercanía, el caso de una niña trans. Cuenta que hace un par de años, su compañera de ciclo tenía un “niño” en clase que siempre repetía: “Yo de mayor quiero ser una niña”. En personalidad, E2 es una persona que puede parecer algo seria al principio, pero en la realidad es risueña y cercana. A pesar de no llevar siempre la voz cantante tanto como E1, es más organizada y centrada que ésta, por lo que suele mantener siempre el control en el aula. Esto le permite organizar mejor las mañanas y poder llevar a cabo las asambleas y todas las tareas programadas (algo que a E1 le cuesta algo más). Al igual que E1, la primera impresión de su persona es de alguien empático, que sabe escuchar y que, además, se interesa por lo que se le cuenta, ya que suele aportar a sus conversaciones y hacer preguntas durante las mismas.

- Entrevistada 3 (a partir de ahora E3, personal de PETIS contratada por la Escuela). 30 años de edad. Lleva, aproximadamente, 4 años trabajando para la enseñanza pública. Realizó la carrera de Trabajo Social y un módulo de Integración social, por el cual ha sido contratada como integradora social en la escuela. No ha estado en aulas de niveles superiores a infantil, pero sí ha pasado tiempo en campamentos de verano con alumnado de primaria (primer y segundo año). E3 comenta que, en su corta experiencia en las aulas de infantil, todavía no se ha encontrado con casos resultantes en cuestión del género. Sin embargo, sí afirma ver una construcción del género mucho más consolidada en las edades de primaria que en las de infantil, donde no ha observado que los y las menores se replanteen mucho estos conceptos. E3 es una de las mujeres más jóvenes de la plantilla profesional del centro, lo que hace de ella una persona muy cercana. Es una persona tranquila, muy trabajadora y que siempre intenta hacer bien su trabajo. Es, de las tres, la que más se preocupa por los y las menores y la que más apego les tiene a los niños y las niñas. Esto puede deberse a su oficio, pues se encarga de todo el alumnado que precisa de Necesidades Educativas Especiales. Por consiguiente, es una persona con una

sensibilidad especial, lo que puede hacer de ella una persona ideal para comenzar a introducir metodologías integradoras e inclusivas en el aula.

Anexo 2: Guión de las entrevistas en profundidad.

- Para empezar, me gustaría saber si en el aula de infantil se trabajan las cuestiones de género. Si es así, ¿cómo se hace?
- ¿Qué aspectos resultan clave para poder abordar de forma adecuada los contenidos de género?
- En concreto, ¿en tu experiencia docente te has encontrado con casos de identidades de género diferentes a la normativa? ¿Cómo has abordado estas situaciones? ¿Has contado con recursos o instrumentos docentes para ello?
- ¿Existe una política clara por parte del centro a este respecto?
- En cuanto a los contenidos educativos, ¿se trabajan los conceptos de sexo, género e identidad de género de forma diferenciada? ¿Cómo se hace?
- Si no se hace, ¿cómo considera usted que se podría hacer? ¿Conoces guías y metodologías al respecto? ¿Existen orientaciones sobre esta materia desde el centro?
- ¿Cuáles son los desafíos a la hora de trabajar estos contenidos?
- ¿Qué elementos consideras necesarios para mejorar la enseñanza de estos temas?
- ¿Cuáles considera que son las mejores estrategias educativas, materiales o no, para poner en marcha estas pedagogías transformadoras en esta materia?
- Por último, ¿quiere usted añadir algo más sobre lo tratado?

Anexo 3: Entrevistas en profundidad.

Primera entrevista.

Sandra (persona investigadora, a partir de ahora S): Hola E1. Antes de empezar, muchas gracias de nuevo por aceptar a hacer la entrevista.

E1: Hola Sandra, de nada. Gracias a ti por ofrecerme.

S: Bien, Para empezar, me gustaría saber si en el aula de infantil se trabajan las cuestiones de género. Si es así, ¿cómo se hace?

E1: Sí, trabajamos estas cuestiones teniendo como base el Plan de Igualdad. También a través de cuentos y de las situaciones cotidianas que surgen en el aula cada día. Por ejemplo, hoy en clase ha surgido el comentario de “Las niñas no hacen natación”, pues esto se intenta corregir y hacerles entender que “Sí, las niñas sí hacen natación porque la seño la hace”. Lo principal y lo que intento es tratarlo con la mayor naturalidad posible. Durante las asambleas creo que pueden surgir muchas de estas cuestiones y que, por ello, son un buen momento para trabajarlas.

S: Entonces, entiendo, que las cuestiones de género se trabajan desde la perspectiva de este plan de Igualdad, que se enfoca sobre todo en los estereotipos asociados al género femenino y al género masculino.

E1: Sí, exacto. Intentamos que ellos no tengan estos estereotipos. En plan se enfoca pues para que entiendan que las niñas pueden jugar al fútbol también, por ejemplo. Todo relacionado con la eliminación de los estereotipos. Y se ha notado, como otro ejemplo que te puedo poner, que hay niños de la clase que quieren tener una cocinita rosa porque la que tenemos en clase es así. Esto hace un tiempo era impensable.

S: Hace unos años entiendo que no se contemplaban tanto estas cuestiones de género. ¿La zona también crees que pueda influir en si se trabajan o no cuestiones de estereotipos masculinos y femeninos?

E1: Sí, por supuesto. En el cole en el que estamos las dos trabajando ahora, habrás visto que las familias no son tan extremistas, pero estuve una vez en un colegio donde una profesora quiso que un día toda la clase viniera al colegio con calcetines rosas para realizar una sesión de psicomotricidad y esto causó un gran revuelo en algunos padres. Esto fue pues por la zona en la que estaba ubicado el cole, que tenía digamos una cultura y unas costumbres algo diferentes.

S: El componente cultural es algo clave entiendo, claro. ¿Y en el aula cómo podríamos, digamos, trabajar algo tan sencillo como “El color rosa no es solo de niñas” teniendo en cuenta estas dificultades que me comentas?

E1: Pues mira, en mi caso yo lo que hago es recalcar cuando algún niño dice algo así. Los niños muchas veces aprenden por pura imitación, entonces si ven que hay un niño (y sobretodo, si es “un líder” o “macho alfa” lo podríamos decir para entendernos) que dice que le gusta el rosa, pues recalcar en la clase: “Mirad chicos, a X le gusta el rosa, ¿y a vosotros?” Es una forma de que se cuestionen “Pues si a X le gusta el rosa y es un chico, a mi también me puede gustar”. Creo que es una de las formas más fáciles y llanas para que aprendan estas cuestiones.

S: Genial, y ¿Qué aspectos resultan clave para poder abordar de forma adecuada los contenidos de género?

E1: Pues creo que lo primero es que el docente o el maestro tenga la mente abierta. Porque muchas veces, hay cuestiones como el componente religioso, que si lo tienes muy arraigado no estás abierto a que ciertas situaciones se den en el aula. Si tú mismo no lo crees o no lo concibes, que un niño pueda decir que le gusta el rosa o a que una niña le guste el fútbol, tú no puedes trabajarlos en el aula. Y lo mismo ocurre con el tema de los niños o niñas trans. Así que, personalmente, creo que si tú lo ves con naturalidad, ellos lo ven con naturalidad también.

S: ¿Podrías poner un ejemplo de situación en la que se trabajaría esta naturalidad que me comentas?

E1: Sí, claro. Mira, el año pasado había algunas niñas que decían que BC (niño de la clase actual de E1) era una niña por llevar el pelo largo. Yo le contesté que no tenía por qué, que había una niña de la clase de al lado que llevaba el pelo rapado y que no era un niño por llevarlo rapado; su reacción a aquello fue un simple “Ah vale”. Con esto me refiero a naturalidad.

S: Genial E1. Vale, adentrándonos ya un poquito más, En concreto, ¿en tu experiencia docente te has encontrado con casos de identidades de género diferentes a la normativa? ¿Cómo has abordado estas situaciones? ¿Has contado con recursos o instrumentos docentes para ello?

E1: Pues como tal, no. Digamos, que tengo el caso de BC, que puede ser el único que se sale un poco más de la norma por lo que te digo, que le gusta llevar el pelo largo, las uñas de colores, el color rosa, ponerse adornos en el pelo, etc. Pero, un niño que diga que es una niña o al revés, no. Sí que estuve una vez en otro colegio, donde una compañera tenía un niño que quería que le llamaran Elsa.

S: Y, por casualidad, ¿recuerdas algo más de aquel caso?

E1: Recuerdo que su profesora nos comentaba al resto del profesorado que era un niño que no encajaba bien en el aula: sus compañeros no querían juntarse con él en el recreo, pues él era algo solitario y no le gustaba mucho tampoco compartir los juguetes o la merienda y cosas así. Ahora que lo pienso, sí que puede ser que el niño estuviese pasando por algo que no le dejase desarrollarse de una manera más normal digamos.

S: Vale, retomando un poco el caso de BC, cuando empezó a llevar a clase con el pelo más largo, o disfrazado con de unicornio con colores rosas, ¿supuso algo en el ambiente de la clase? ¿Surgieron algunos comentarios más?

E1: En el recreo, sí que recuerdo que varias niñas se me acercaron a decirme que había una niña, que estaba jugando al fútbol, que les había dado sin querer o algo así. Claro, yo les dije que no era una niña, que era un niño, y me miraron confundidas mientras me decían que

tenía el pelo largo. Yo les dije simplemente que era un niño que le gustaba llevar el pelo largo y ya está y ahí se quedó la cosa. No recuerdo que nadie más dijese un comentario al respecto.

S: Vale, por otro lado, ¿Existe una política clara por parte del centro a este respecto?

E1: Tenemos el Plan de Igualdad. El colegio es muy tolerante y está muy puesto en esto de la coeducación. También hay uno que se llama Creciendo en Salud, pero es optativo, en cambio el Plan de Igualdad es obligatorio.

S: Vale, ¿y algún documento o normativa más centrada en cuestiones de género como la transexualidad o similares?

E1: No, solo los que te he comentado. Nos centramos en los no-estereotipos y en que ellos elijan lo que quieran. Ahora, algo específico como “Fulanito tiene genitales masculinos pero se siente niña”, eso no.

S: Vale, es lo normal. En cuanto a los contenidos educativos, ¿se trabajan los conceptos de sexo, género e identidad de género de forma diferenciada? ¿Cómo se hace?

E1: Eh, no. Como te digo, se trabajan los no-estereotipos con cuentos, por ejemplo, de las profesiones donde la madre es científica y el padre es amo de casa. Intentamos que no salgan estereotipos. Los rincones los tenemos repartidos por igual, y cosas así.

S: Vale, y si no se hace, ¿cómo considera usted que se podría hacer? ¿Conoces guías y metodologías al respecto? ¿Existen orientaciones sobre esta materia desde el centro?

E1: Pues lo principal creo que sería más formación para los docentes y también para las familias, pues son un punto clave en este proceso. Recuerdo una vez, en una tutoría, donde un padre me pidió un programa para masculinizar a su hijo. La cosa era que al niño le aburría el fútbol; las cosas tradicionales de niño le aburrían y prefería relacionarse y hablar más con las niñas de la clase. Entonces claro, para trabajar estos temas es necesario que tanto la escuela como la familia colaboren juntas.

S: Enlazando con la siguiente pregunta, ¿Cuáles son los desafíos a la hora de trabajar estos contenidos? Si la familia es un punto clave, ¿el centro podría serlo también?

E1: Por supuesto. La familia es un punto clave, al igual que lo es el centro y los profesores que trabajan en él. Personalmente, creo que en este colegio estos temas se trabajan bastante bien salvo alguna excepción. Tú misma habrás visto que MJ (una profesora de apoyo del colegio) se ha escandalizado porque BC haya venido un día con trenzas a clase o porque otro niño venga con una chaqueta rosa. Estas cosas suponen un atraso, y dificultan trabajar pues ciertas cuestiones en el centro.

S: Genial, y ya, fusionando un poco las dos últimas palabras, ¿Qué elementos o estrategias educativas, materiales o no, crees que son necesarios para mejorar la enseñanza de estos temas o poner en marcha estas pedagogías transformadoras en esta materia?

E1: Yo creo que para mejorar la enseñanza en estas cuestiones lo mejor es decantarse por los cuentos. Buscar historias que puedan ayudar a los niños y niñas a entender la situación. Pienso que para ellos, todo lo que se transmite como un cuento les es más fácil entenderlo. Al igual que los adultos, cuando vemos una película, nos podemos identificar con algún personaje, pues lo mismo les ocurre a ellos. Si el cuento narra la historia de un niño que está pasando por un proceso complicado, se siente diferente porque le gusten ciertas cosas o que se sienta niña y cosas del estilo, ellos mismos pueden identificarse con el personaje y entender un poco más la situación. No se si me explico bien.

S: Sí, sí.

E1: Entonces eso. A mi me interesa el tema la verdad, haría un curso como el que hemos hecho de Autismo para aprender un poco más y tener más herramientas para trabajar el tema en el aula.

S: Pues genial E1, me parece súper bien. Ya estaría, muchas gracias por tu tiempo y tus respuestas.

E1: De nada, hasta mañana Sandra.

S: Adiós.

Segunda entrevista.

S: Hola, buenas tardes E2. Para empezar, muchas gracias de nuevo por acceder a la entrevista y ayudarme con la realización de mi TFG.

E2: Hola Sandra. De nada, para esto estamos.

S: Bien, en primer lugar, me gustaría saber si en el aula de infantil se trabajan las cuestiones de género. Si es así, ¿cómo se hace?

E2: Sí se trabajan. Normalmente se trabajan a lo largo de todo el curso, de lo que es el curso escolar. Sobre todo nos centramos en un plan que lleva ya unos años trabajándose en las escuelas que se llama el Plan de Igualdad. Entonces, en general, lo hacemos a través de actividades, de talleres y libros de coeducación. En la etapa de infantil, concretamente, se empieza a trabajar desde los tres añitos.

S: Es decir, se trabaja este Plan de Igualdad desde que los niños y niñas entran en el colegio.

E2: Sí, desde los tres añitos se está trabajando.

S: ¿Este Plan de Igualdad se encuentra publicado por el centro? Es decir, ¿cualquier persona puede acceder a él?

E2: Sí, de hecho hay una coordinadora en el Plan de Igualdad y ella es la que nos va marcando, en cada mes, los libros de coeducación que están muy bien y son muy útiles para que, en estas edades tan tempranas, poder ir trabajando lo que es la igualdad entre los dos género.

S: Entonces, las cuestiones de género se trabajan desde la perspectiva de igualdad entre el género femenino y masculino.

E2: Exacto. Se trabaja pues con el objetivo principal de eliminar los estereotipos asociados a los dos géneros: la utilización de los colores, los regalos en Navidades como puede ser una muñeca para una niña o un coche de juguete a un niño y similares. En mi

colegio del año pasado también trabajamos esto. Además, otra cosa muy importante es la zona en la que trabajas, pues cada sitio cuenta con un valor cultural diferente y se da el caso que trabajar algo como “el color rosa no es solo de niñas” es más complicado en una zona que en otra. En el colegio Martín de Gainza no me está resultando tan difícil trabajar estos estereotipos, pues se da el caso de que las familias están más implicadas y parecen trabajar más estas cuestiones en casa, pero sí he estado en colegios (en otras zonas, como ya digo) donde los niños, con 3 años, venían con unas ideas muy fijas de “el rosa es de niñas” o “el azul es de niños”; que, con edades tan tempranas, los niños y niñas tengan estas ideas vienen a demostrar que se las inculcan en su casa de este manera.

S: Bien, entonces entiendo que para comenzar a trabajar las cuestiones de género en estas edades tan cortas, se comienza con los estereotipos asociados a cada género y cómo eliminarlos, por ser algo más sencillo para niños y niñas, ¿no?

E2: Sí, exacto.

S: Genial, y ¿Qué aspectos resultan clave para poder abordar de forma adecuada los contenidos de género?

E2: Creo que un punto muy importante a la hora de abordar estas cuestiones es el trabajo con las familias, así como trabajar desde edades muy tempranas. Cuanto antes se empiece, antes se va labrando en camino y es más factible poder abordar estas cuestiones. Del mismo modo que es importante trabajar una segunda lengua en estas edades, donde los niños son esponjas, pues lo mismo con estos temas. Hay que empezar cuanto antes y con total naturalidad, como si explicamos otro concepto en la escuela.

S: Digamos, como si fuera un punto más en cualquier Plan Educativo.

E2: Sí, porque todo va evolucionando y debemos ajustar el currículum y lo que explicamos a lo que está ocurriendo y a los cambios que se dan en la sociedad. Lo mismo ha ocurrido con el concepto de familia. Actualmente, hay modelos familiares diversos y debemos trabajar todos y cada uno de ellos con total naturalidad. En clase, tengo una niña que vive con sus abuelos, pues la madre falleció y el padre se desentendió, y eso debe tratarse y trabajarse

como un modelo familiar más. También el caso de un niño con dos madres y lo mismo; al igual que la sociedad avanza, nosotros como docentes debemos renovarnos y enseñar aquello que se está dando. Ya eso del “Día del padre” o “Día de la madre” se ha quedado obsoleto, ahora festejamos el “Día de las Familias”.

S: Muy bien. E2, ¿en tu experiencia docente te has encontrado con casos de identidades de género diferentes a la normativa? ¿Cómo has abordado estas situaciones? ¿Has contado con recursos o instrumentos docentes para ello?

E2: Yo, en mi trayectoria, no me he encontrado con ningún caso. Dentro de los dos modelos de género, masculino y femenino, todos han encajado en su género. Pero sí conozco a una compañera de ciclo que tuvo un caso en su clase. Ella me comentó que, en una asamblea rutinaria, preguntó qué querían ser de mayor (refiriéndose a las profesiones) y hubo una niña que contestó que quería ser un niño.

S: Genial. ¿Y tú, por casualidad, hablaste con ella, sobre cómo afrontó ese comentario?

E2: No lo recuerdo muy bien, pero creo que mi compañera lo afrontó de manera muy natural. Nos lo comentó a nosotras, otras docentes que estábamos trabajando en el colegio y después tuvo alguna tutoría con los padres para comentárselo.

S: Y, ¿te acuerdas por casualidad si, este niño en cuestión, siguió haciendo comentarios de la misma índole o se quedó en un hecho aislado?

E2: No sabría decirte Sandra, la verdad. Pero, sinceramente, creo que si desde pequeño lo tienes tan claro, no creo que se quede en un comentario y ya. Es cierto que puede cambiar, porque son edades muy tempranas, pero...

S: Ya, claro, Realmente la identidad es un proceso de construcción, donde ésta se va formando con los años, las experiencias, los contextos... Se pueden tener dudas, como “Uy, soy un chico pero me gusta el rosa” o “Quiero ser bailarina o quiero ser cantante ". Entonces

claro, en este proceso de construcción todo lo que van viendo lo pueden ir incluyendo o desechando en su proceso.

E2: Totalmente de acuerdo Sandra.

S: Bien, ¿existe una política clara por parte del centro a este respecto?

E2: Pues, como te comentaba, en el colegio tenemos el Plan de Igualdad, que viene de parte de la Consejería de Educación. También está el programa Creciendo en Salud, pero en general no tenemos en el colegio una política que concrete más en niños o niñas trans. Trabajamos la coeducación en términos más generales y se enfoca más a la Igualdad entre ambos géneros.

S: Es lo más común la verdad. Bien, y En cuanto a los contenidos educativos, ¿se trabajan los conceptos de sexo, género e identidad de género de forma diferenciada? ¿Cómo se hace?

E2: No, en el aula nos enfocamos en trabajar lo mencionado, los estereotipos de género y cómo podemos eliminarlos. Son conceptos algo difíciles para estas edades y tengo que confesar que, incluso a mí, me resulta algo complicado saber qué significa cada uno y cómo se diferencian. Hay conceptos y términos que no termino de entender y me pierdo un poco.

S: Digamos que sexo y género son conceptos ligados, pero diferentes. El sexo hace referencia a lo biológico, a los genes XX / XY que se ligan con sus respectivos sexo masculino y sexo femenino. Por otro lado, el género es algo que se construye y digamos que es lo que se asocia a lo masculino y a lo femenino. De este modo, cuando la identidad de género de una persona encaja con su sexo biológico se le conoce como cisgénero; en cambio, cuando la identidad de género no coincide con la que se le asocia, se denomina trans.

E2: ¡Cisgénero! Uy mira Sandra, justo esa palabra era una de las que he escuchado pero no entendía a qué se refería, fijate. Gracias por explicármelo.

S: (risas) De nada.

E2: Pues sí, lo que te digo, en el aula nos quedamos en los estereotipos, no avanzamos más allá.

S: Bien, y si no se hace, ¿cómo considera usted que se podría hacer? ¿Conoces guías y metodologías al respecto? ¿Existen orientaciones sobre esta materia desde el centro?

E2: Pues mira, en relación a esto mismo que acaba de pasar, que incluso yo que llevo años enseñando y todavía hay muchos conceptos que desconozco, creo que lo primero es la formación del docente. Igual que hacemos cursos de informática, del espectro autista, de expresión corporal o musical, pues hacer cursos para ampliar la formación del docente en estos términos. Por otro lado, además de formar a los docentes, formar también a las familias. Es algo complicado, yo lo sé, pero la familia es un pilar fundamental en la formación de los niños y niñas, y aunque nosotros, como docentes, vamos inculcando estos valores y formándose en esta sociedad, de nada sirve si las familias son muy conservadores o con necesidad de más formación/información. Ambos contextos, nosotros como el educativo y las familias, somos fundamentales, y debemos estar coordinados para mejorar y ampliar la formación de los niños.

S: Y, enlazando con la siguiente pregunta, ¿Cuáles son los desafíos a la hora de trabajar estos contenidos? Entiendo que, como decimos, las familias son un punto clave.

E2: Exacto. No contar con el apoyo de las familias o, como mínimo, con una iniciativa por su parte, puede suponer un fracaso total para la formación de los niños.

S: ¿Puede resultar en centro un desafío también?

E2: Sí, por supuesto. En nuestro caso, nuestro centro creo que es bastante tolerante y muy abierto a esta diversidad. Sí es cierto que alguna persona puede tener algún comentario fuera de lugar, pero en términos generales nuestro personal me atrevería a decir que es bastante abierto de mente. En lo personal, no me gusta tampoco tener prejuicios ni generalizar, pero creo que al tratarse de un colegio público, es más fácil trabajar estos temas.

Me atrevería también a decir que en uno religioso o concertado estos temas serían más laboriosos.

S: El componente cultural que hemos mencionado también afecta en este aspecto.

E2: Sí, sí. Queramos o no la religión tiene una fuerte presencia en estos temas y bueno...

S: Ya. Bueno E2, queda poquito ya. ¿Qué elementos consideras necesarios para mejorar la enseñanza de estos temas?

E2: Como elementos fundamentales, mucha información tanto para los profesores como para las familias, como los factores más influyentes y también mucha concienciación de la sociedad actual. Hacerles entender que la sociedad va cambiando y va evolucionando y hay temas que, aunque sigan siendo tabú, debemos trabajarlos para que ellos los entiendan. El cambio empieza por uno mismo, por lo que tenemos que aprender nosotros para que aprendan ellos.

S: Por último, ¿Cuáles considera que son las mejores estrategias educativas, materiales o no, para poner en marcha estas pedagogías transformadoras en esta materia?

E2: Pues los cuentos, creo que son una de las mejores herramientas para que los pequeños entiendan la historia y, en el caso de que tuviera a un niño o niña que descubriese que pues, que no es niño sino niña por ejemplo, que pudiese entender lo que le pasa. Y, además de los cuentos, si se diese el caso que te digo, creo que tener tutorías con los padres puede ayudar a crear pautas de actuación coherente entre familia-escuela. Lo ideal sería que fuésemos en la misma dirección y no cada uno por su lado. Si saliese además un curso de esto lo haría sin duda la verdad, porque creo que tenemos que seguir aprendiendo y sobre este tema pues mucho también.

S: Genial E2, pues ya estaría. Muchas gracias por tu tiempo y la dedicación.

E2: De nada hija, espero que te sirva.

S: Gracias, hasta mañana.

E2: Adiós, hasta luego Sandra.

Tercera y última entrevista.

S: Hola E3. Antes que nada, gracias de nuevo por aceptar a realizar la entrevista.

E3: Hola Sandra, de nada.

S: E3, ¿te importaría presentarte y decir a qué te dedicas actualmente?

E3: Soy E3 y soy Integradora Social en la Escuela Martín de Gainza, donde Sandra está realizando las prácticas.

S: Vale, me contabas que eras PETIS, ¿verdad?

E3: Sí, Personal Técnico de Integración Social.

S: Genial. Las preguntas de la entrevista son las mismas para todas las personas a las que voy a entrevistar, pero en tu caso creo que podemos obtener una perspectiva diferente, pues no ejerces como tutora de una clase a diferencia de las demás.

E3: Claro, perfecto.

S: Bien, pues en relación con la primera pregunta, me gustaría saber si en el aula de infantil se trabajan las cuestiones de género. Si es así, ¿cómo se hace?

E3: Sí, en todas las aulas por la que pasó puedo ver que se trabajan cuestiones de género mediante cuentos o juego, siempre están muy presentes.

S: Vale, ¿cuestiones de género se centran en estereotipos como el color rosa y los juguetes, por ejemplo, o iría un poquito más allá?

E3: Yo creo que se quedan más bien en los estereotipos de colores como tu dices, recalando que los colores son de todos y lo mismo con los juguetes. Se trabaja cómo eliminar estos estereotipos mediante cuentos sobre todo. Recuerdo una vez que leímos en el aula un cuento donde el niño protagonista quería ponerse un vestido rosa y el padre no lo dejaba. La tutora lanzó la pregunta al aire de qué pasaba, si el niño podía ponérselo o no, y la

clase se quedó dudando porque ellos entendían que no había problema por que el chico se pusiese un vestido pero que, al no dejarle el padre, no debía ponérselo.

S: Claro, entonces digamos que estaban un poco supeditados a la opinión del padre. Para ellos no sería raro pero al ser una figura adulta la que mostraba un rechazo, pues lo aceptaban sin más.

E3: Exacto. Además, ese mismo cuento fue contado otro día, pero eliminando la escena del padre y los niños reaccionaron con la naturalidad de: aunque sea un chico, si se quiere poner un vestido rosa, puede ponérselo.

S: Qué curioso.

E3: En mi opinión, creo que muchas veces somos los adultos los que no tenemos en consideración determinadas cuestiones y terminamos transmitiendo unos valores que no debemos. Además, creo que existe un componente cultural muy importante, y que estas cosas como que niños se vistan de rosa o que dos niños vayan de la mano aquí, en nuestro cole y en los demás, se ve y se trata como algo normal, algo que no ocurre, por ejemplo, en otras zonas del mundo.

S: Sería más fácil llevar a cabo clases integradoras y cuestiones de género aquí.

E3: Sí. Vamos, yo solo he estado en Irlanda trabajando de aupair y sí me fijé que allí era más difícil entender que un niño pueda vestir de rosa, por ejemplo.

S: Genial, ¿Qué aspectos resultan clave para poder abordar de forma adecuada los contenidos de género?

E3: ¿En el aula?

S: Sí, en el aula. El proyecto de investigación que estoy haciendo se enfoca en el contexto educativo.

E3: Vale, pues yo creo que estas cuestiones de género deben trabajarse sobre todo en edades muy tempranas, para no encontrarse con ese componente cultural del que hablábamos.

S: Tendría, entonces, un papel muy importante el profesorado, pues es quien transmite estas cuestiones.

E3: Claro, trabajarlas de manera normal, y tratar a los niños y niñas con respeto, escuchándolos y mostrándoles apoyo cuando lo necesiten. Y sobretodo, no cuestionando sus gustos o sus preferencias; que si un niño quiere venir con una gomita de pelo, por ejemplo, rosa o cualquier elemento pues que no se le juzgue ni se le pregunte: ¿por qué llevas eso? Como he presenciado en alguna ocasión. Tratarlo todo con total naturalidad. Yo creo que el componente cultural o la tendencia que tienen la gente de juzgar o señalar es en realidad el problema, y no que a un niño o una niña le guste una cosa o le guste otra, que vaya para un género o vaya para otro. Creo que eso se debería ya normalizar dentro de la sociedad.

S: Debería (risas).

E3: Hombre claro, y que si por ejemplo vas a un sitio público y te atiende una persona trans... o tu en tu cabeza lo ves de un género diferente al género que se está expresando esa persona, tú no tienes que plantearte nada y mucho menos juzgar nada.

S: Por supuesto. Por otro lado, ¿en tu experiencia te has encontrado con casos de identidades de género diferentes a la normativa? ¿Cómo has abordado estas situaciones? ¿Has contado con recursos o instrumentos docentes para ello?

E3: En mi caso, no me he encontrado en el aula con niños o niñas que se salieran digamos de la norma, pero como te comenté si pude ver, en algunos campamentos de verano, que niños de 6 y de edades más grandes tenían los conceptos de género algo más definidos y entendidos. Digamos que antes, cuando son más pequeños, no he visto que se cuestionen grandes cosas y simplemente lo ven todo como normal y ya está, pero que cuando van creciendo están más puestos en el tema del género y pueden cuestionarse más cosas. Recuerdo un caso de un niño que estaba bastante confuso, que por la manera de comportarse y de expresarse se podía entender que él no se sentía a gusto y podía ni verse como un niño. No confirmaba que era una niña, pero estaba como ahí...

S: ¿Recuerdas cuántos años podría tener?

E3: Pues creo que unos 7... 6-7.

S: Bien, por otro lado, ¿Existe una política clara por parte del centro a este respecto?

E3: ¿Política clara en cuestión de valores fundamentales de la educación en el centro?

S: Sí, una política que trabaje valores de coeducación y en estas cuestiones de género que hablamos.

E3: Vale, yo sé que hay un departamento de Igualdad. Al no estar presente en las reuniones del claustro de profesores, no te se decir a ciencia cierta si existe un plan como tal. Sin embargo, cuando entro en las aulas sí veo que trabajan como un proyecto que a la hora de contar cuentos que transmiten valores como la igualdad de oportunidades, de que todos somos iguales...

S: Genial. En cuanto a los contenidos educativos, ¿se trabajan los conceptos de sexo, género e identidad de género de forma diferenciada? ¿Cómo se hace?

E3: Que lo haya visto yo en el aula tan diferenciado no... Sobre todo el componente de identidad, por lo menos yo no he visto que se recalque tanto. El sexo sí, explicar el sexo biológico con el que has nacido e identificarse con él. Y tipos de género sí, pero muy por encima. Le dan más hincapié a que todos los géneros pueden hacer lo que quieran en el contexto del aula: que todos los niños pueden ir de rosa o todas las niñas pueden ir de azul, en definitiva, que todos pueden ir del color que quieran. Se recalca siempre que son muy iguales en todos los aspectos. Las niñas pueden jugar al deporte que quieran, los niños también, pueden jugar, en los rincones, al rincón que quieran.

S: Se trabaja entonces, desde el sexo biológico y el género asignado, masculino o femenino, a la igualdad entre los géneros y la eliminación de los estereotipos asignados a cada uno de estos géneros.

E3: Sí, exacto.

S: Bien, ¿Cuáles son los desafíos a la hora de trabajar estos contenidos?

E3: Hombre, yo creo que un componente clave son los padres y cómo lidiar con ellos. Si los padres tienen una percepción del género muy marcada y no están digamos abiertos a cuestionarse determinadas cosas, pues las tutoras de las aulas pueden encontrarse ahí un pequeño bache a la hora de intentar trabajar cuestiones de género en el aula. En nuestro colegio, que yo sepa, hasta la fecha no ha habido ningún problema.

S: Genial. ¿Cuáles considera que son las mejores estrategias educativas, materiales o no, para poner en marcha estas pedagogías transformadoras en esta materia?

E3: Yo creo que, en estas edades tan tempranas, a los niños se les llega mucho con los cuentos, porque es algo que a ellos les llama la atención (las historias) y les resulta fácil de entender. Hay un protagonista, le ocurren cosas con las que ellos pueden empatizar... creo que con los cuentos se puede llegar muy bien a los niños. Y también, por supuesto, con los rincones. Que haya una diversidad en los rincones: que haya una casita con una cocinita, una caja de herramientas, coches... y ellos y ellas van rotando. Por lo tanto, si eres niño como si eres niña puedes o limpiar la casa, o cocinar o arreglar una lámpara. Es una forma de que no haya roles de género, no hay un papá que hace una cosa y mamá hace otra. Es todo un pack. Además, en este cole se recalca mucho, porque yo he estado en otros colegios donde hay el típico rincón de la casita y ya.

S: Pues ya estaría E3. ¿Hay algo que, en lo personal, te gustaría recalcar?

E3: Pues mira, como sabes, ahora mismo también estoy estudiando Trabajo Social y casualmente tengo una asignatura que es "Género". Y en ella se hablan aspectos muy relevantes y cosas que, a lo mejor, pasamos desapercibido como los micromachismos, y aunque en edades tan tempranas no les damos mucha importancia, hay un componente cultural que si no nos damos cuenta los adultos y no los trabajamos, los pequeños pueden llegar a repetir este tipo de patrón. Y es curioso cómo este componente afecta tanto, por lo que debemos darnos cuenta de ello y cambiarlo para manejar las situaciones con los más pequeños

de una manera mucho más igualitaria y diferente de cómo a nosotras nos han educado. Y, por supuesto, hay muchísimo trabajo por hacer.

S: Claro y nosotros, como profesionales de la educación, pues debemos seguir formándonos para ello y, al igual que hacemos cursos de Informática, por ejemplo, hacerlos también de estas cuestiones de género para ampliar nuestro conocimientos y el bagaje de recursos o herramientas pedagógicas para trabajarlas.

E3: Claro, y también para no influenciarlos con los componentes que nosotros tenemos interiorizados. Que eso yo creo que es el mayor problema: que a la hora de nosotros, por ejemplo, dirigirnos a los niños, o enseñarles algún tipo de materia, que siempre intentamos ser lo más igualitarios posibles y que nos demos cuenta de ello.

S: Es una forma, digamos de reestructurar nuestra propia concepción de la sociedad y transmitírselo a ellos.

E3: Claro, porque es una forma de no repetir patrones, que yo creo que es el problema, que se repiten los patrones porque no nos damos cuenta de que lo estamos transmitiendo nosotros. Es una perspectiva interesante creo yo, que debemos re-educarnos a nosotros para poder educar de la forma que nos gustaría que nos hubiesen educado a nosotros.

S: Muy bien E3, pues ya estaría. Muchas gracias por tu tiempo y tus respuestas.

E3: ¿Sí? Pues muchas gracias Sandra. Hasta mañana.

S: Adiós, gracias. Hasta mañana.

Anexo 4: Modelo estándar de consentimiento informado.

Consentimiento informado

El **propósito** de esta ficha de consentimiento de confidencialidad y de ética es proveer a las y los participantes en esta **investigación** de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

Título del Trabajo Fin de Grado: Primer título, no es necesario el definitivo.

Investigador participante: Nombre de la o el estudiante.

Finalidad de la investigación: Poner en práctica los conocimientos y capacidades teóricas y metodológicas de investigación para la superación del Trabajo Fin de Grado.

De acuerdo con esta información, **ACEPTO participar de manera voluntaria** en la investigación indicada y autorizo el uso de la información proporcionada con fines académicos, siempre que se preserve la confidencialidad de mis datos, principio por el que se velará en todo momento.

Si tiene alguna duda sobre este Trabajo Fin de Grado, puede hacer preguntas **en cualquier momento** durante su participación en él. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador/a o no responderlas.

De antemano agradecemos su participación

[Todos los datos carácter personal, obtenidos en este estudio son confidenciales y se tratarán conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.]

YO _____
acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por _____ (Nombre persona que entrevista).

De igual manera, declaro que:

1. He recibido información sobre los objetivos de la investigación.
2. He sido informado/a de que se tomarán las medidas necesarias para preservar la confidencialidad de los datos proporcionados, así como garantizar el buen uso de los mismos.
3. He sido informado/a de que la entrevista va a ser grabada en audio.
4. La información sobre procedimientos y propósitos acerca del estudio podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.
5. El consentimiento lo otorgo de manera voluntaria.

Acepto

No acepto

Fecha: _____ Nombre de participante _____

Firma: _____