

**Voces y silencios del profesorado desde la perspectiva de género(s). Un estudio
etnográfico feminista a través del “texto libre”**

Teachers’ voices and silences from the gender perspective.

A feminist ethnographic study through “free text”

Nathalie Clavero Pagés

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

Máster en Aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la investigación

Dr. María Begoña Vigo Arrazola

12 de septiembre de 2022



**Universidad
Zaragoza**

A aquellos que recuerdan de sobra el exceso de
veces que les preguntaron cuánto sabes y
echan de menos las que les dejaron de preguntar
qué te pasa, cómo estás.
(Pumares y Salazar, 2007)

Agradecimiento

Este trabajo de investigación nace, sin duda, de la implicación de Begoña Vigarra en la mejora de las escuelas, aportando sus saberes y conocimientos. Begoña ha sido para mí, una inspiración no solo en esta investigación, sino en la escuela en mi función de maestra. Por ello, quiero agradecerle dos aspectos. Primero, su trabajo de campo en las escuelas, en el que favorece unas redes de transformación desde la investigación, ligada a la reflexión de las desigualdades y opresiones, a favor de la justicia social, la inclusión y el reconocimiento de las voces del alumnado; lo que ha motivado mi acercamiento a la investigación. Segundo, por confiar en incluir en este estudio la perspectiva de género(s) a favor de las diversidades sexuales y de género(s). Y, por supuesto, su apoyo, orientación, supervisión y cercanía.

De igual modo, quiero agradecerles a la directora y a las maestras de la escuela, abrirme el espacio íntimo del aula para investigar dos temas centrales en mi práctica docente, que se han convertido en dos ejes principales en mi práctica investigadora: la voz del alumnado en el texto libre y la perspectiva de género(s).

Por último, mi profundo agradecimiento a Elena García Sierra, por sus ánimos constantes, su paciencia y su apoyo. Pero, ante todo, por compartir conmigo una forma de habitar las diversidades y convertirnos en constructoras de una familia diversa. Ello ha impulsado la emergencia de investigar para aportar mejoras en las escuelas para que nuestra futura hija, hijo o hije pueda crecer sin miedo y valorando su diversidad.

Resumen

Esta investigación pretende conocer la perspectiva de género(s) del profesorado en la práctica del texto libre, a partir de un diseño etnográfico feminista y, en particular, en un estudio de caso. La investigación se ha llevado a cabo en una escuela unitaria de especial dificultad, por tratarse de difícil desempeño, debido a su situación de aislamiento y difícil acceso. La recogida de datos se ha realizado mediante la observación participante, la entrevista, el análisis de documentos y el grupo de discusión. Los resultados revelan una perspectiva de género(s) centrada en la coexistencia de un enfoque reproductor y otro transformador. La escuela reproduce un modelo patriarcal a favor de una masculinidad hegemónica, invisibilizando las diferencias y silenciando al colectivo LGTBIQ+. Aunque, de igual modo, gracias a los Planes de igualdad y la sensibilidad docente, se facilita la transformación, priorizando la coeducación y las relaciones binarias en detrimento de las pedagogías queer y la inclusión de todas las diversidades. Esto se debe a las dificultades con las que se encuentra el profesorado para abordar el reto de incluir las diversidades sexuales y de géneros. Finalmente, el estudio refleja las oportunidades que otorga el texto libre y la propia investigación, en la transformación crítica de la escuela desde un punto de vista feminista. De esta manera, se pretende impulsar, mediante resultados científicos, el texto libre como práctica que parte de las voces del alumnado como una metodología feminista, que permite incluir la perspectiva coeducativa y queer para la reconstrucción de escuelas diversas y plurales.

Palabras clave: perspectiva de género(s), coeducación, pedagogías queer, profesorado, texto libre, etnografía feminista.

Abstract

This research aims to find out the teachers' gender perspective(s) in the practice of free text, starting from a feminist ethnography design and, in particular, in a case study. The investigation has been carried out in a rural school of special difficulty, as teaching there was difficult, due to its isolated location and difficult access. Data collection has been carried out through participant observation, interview, document analysis and focus group. The results have revealed a gendered perspective(s) focused on the coexistence of a replicating and a transformative approach. The school replicates a patriarchal model in favor of a hegemonic masculinity, making differences invisible and silencing the LGTBIQ+ collective. On the other hand, transformation is facilitated while prioritising coeducation and binary relationships to the detriment of queer pedagogies and the inclusion of all diversities, thanks to the Equality Plans and teaching sensitivity. This is due to the difficulties teachers face in addressing the challenge of including sexual and gender diversity. Finally, the study reflects the opportunities provided by the free text and the research itself, in the critical transformation of the school from a feminist point of view. In this way, it is intended to promote, through scientific results, free text as a practice that starts from the voices of students as a feminist methodology, which allows the illusions of coeducational and queer perspective for the reconstruction of diverse and plural schools.

Key Words: gender perspective(s); coeducation; queer pedagogies; teachers; free text; feminist ethnography

Índice

Presentación	11
Justificación del Tema Elegido	15
Primera Parte: Fundamentación Teórica.....	24
Perspectiva de Género(s)	25
Los Feminismos como Base de la Perspectiva de Género(s)	25
Diferentes Sentidos y Significados en la Perspectiva de Género(s)	29
El Sexo como Punto de Partida.....	31
El Género como Evolución	32
Perspectiva de Género(s) en la Escuela	35
De la Coeducación a la Pedagogía Queer	37
Rol Docente en la Perspectiva de Género(s).....	40
El Texto libre	42
Escuchando las Voces del Alumnado a Través del Texto Libre	42
El Papel Docente a Través del Texto Libre	45
Estado de la Cuestión.....	48
La Perspectiva de Género(s) en la Escuela. De la Reproducción a la Transformación ...	49
La Función Reproductora de la Escuela.	50
La Función Transformadora de la Escuela.	52
La Perspectiva de Género(s) desde el Reconocimiento de las Voces del Alumnado y el Texto Libre.....	54
El Reconocimiento de las Voces del Alumnado.....	54

El Rol Docente ante la Inclusión de las voces del Aula.	54
Los Procesos Reflexivos y Dialógicos para la Reconstrucción de Significados.	55
La horizontalidad en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.	56
El Texto Libre para Abordar la Perspectiva de Género(s).....	56
La Investigación como Base para la Transformación	57
Cuestiones de Interés	59
Segunda Parte: Estudio Empírico	60
Problema y Propósito de la Investigación.....	60
Objetivos del Estudio	61
Diseño de Investigación: Estudio de Caso Etnográfico Feminista	63
Técnicas de Recogida de Datos	65
La Observación Participante	65
La Entrevista	65
El Grupo de Discusión	66
El Análisis de Documentos	66
Instrumentos para la Recogida de los Datos	66
El Cuaderno de Campo	66
El Diario Investigador	66
Los Medios Audiovisuales.....	67
Escenario de Investigación	67
Selección y Acceso al Centro	69

Descripción del Centro y de las y los Participantes	70
El centro	70
Las y los Participantes	73
Entrada en el Campo y Recogida de Información	76
Análisis de la Información	81
Criterios de Calidad y Validez del Estudio.....	84
Ética y Reflexividad de la Investigación	85
Resultados y Discusión	87
Perspectiva de género(s) del profesorado en el texto libre	87
Reproducción y Silencios del Profesorado.	88
La Coeducación como Transformación	90
Las Propuestas de feminización del Lenguaje y Diversidades de grupos	90
Experiencias y Vivencias en Relación a la Perspectiva de Género(s) en el Texto Libre	91
Empoderamiento Femenino a Través del Lenguaje.....	92
Socialización de Género(s) Mediante los Grupos.....	92
Las Dificultades en la Inclusión de la Perspectiva de Género(s).....	93
Cambios Durante el Proceso de Investigación Respecto a la Perspectiva de Género(s) .	95
Formación Crítica y Reflexión.....	95
Oportunidades del Texto Libre para la Incorporación de la Perspectiva de Género(s)	
.....	99
Inclusión de la perspectiva de género(s)	99
La Creación de Contenido Escolar	102

El Rol Docente para la Transformación	102
El Liderazgo Docente para Impulsar el Cambio	103
Conclusiones e Implicaciones del Estudio.....	103
Referencias.....	110
Anexos	132
Anexo 1: Solicitud de Participación en los Centros Educativos.....	133
Anexo 2: Calendario Orientativo y Provisional Entregado a la Directora del Centro.....	135
Anexo 3: Muestra Diario Investigador	136
Anexo 4: Muestra de la Entrevista a una Madre de PR de la Comunidad.....	138
Anexo 5: Muestra de la Entrevista a una Madre de IN Miembro del Consejo Escolar	148
Anexo 6: Muestra de la Entrevista a Maestra Tutora de EI.....	152
Anexo 7: Muestra de la Entrevista a Maestra Tutora de EP	157
Anexo 8: Muestra del Grupo de Discusión	159
Anexo 9: Tabla de Elaboración de Categorías de Análisis	162

Índice de Tablas

Tabla 1: Síntesis de las reivindicaciones y logros de las olas en los movimientos feministas .	29
Tabla 2: Diversidades sexuales, de género y de modelos familiares	34
Tabla 3: Similitudes y diferencias de las diferentes perspectivas de género(s): coeducación y pedagogías queer.....	39
Tabla 4: Diferentes fases del texto libre y sus implicaciones	48
Tabla 5: Perspectiva de género(s) en la escuela según las investigaciones	53
Tabla 6: La perspectiva de género(s): reconocimiento de las voces del alumnado y el texto libre	57
Tabla 7: La investigación como base para la transformación.....	58
Tabla 8: Relación cuestiones de interés, núcleos de interés, preguntas de investigación y objetivos	62
Tabla 9: Descripción de las participantes clave: informaciones relevantes de las mismas	74
Tabla 10: Descripción de las y los participantes en general: informaciones relevantes	75
Tabla 11: Elaboración de las preguntas de investigación a las madres	78
Tabla 12: Elaboración de las preguntas de investigación a las docentes	79
Tabla 13: Categorías selectivas extraídas del análisis, su definición y relación con los objetivos.....	83
Tabla 14: Criterios de científicidad y técnicas aplicadas en el estudio.....	84
Tabla 15: Resultados de la investigación: categorías centrales y finales.....	87

Índice de Figuras

Figura 1: Población del municipio	67
Figura 2: Representación del proceso de recogida de datos para posterior análisis	81

Presentación

La presente investigación tiene como fin último contribuir al conocimiento sobre la inclusión de la perspectiva de género(s) en la escuela para promover una sociedad diversa y plural. Lo hace, por un lado, mediante el estudio de la perspectiva de género(s) del profesorado en prácticas basadas en la voz del alumnado, en concreto, el texto libre. Y, por otro, a través del análisis de la contribución que la investigación proporciona en el lugar investigado.

Por ello, el propósito es indagar en la perspectiva de género(s) del profesorado en la práctica del texto libre en relación con el contexto de la escuela, comprendiendo las prácticas, las experiencias y sus sentidos; y destacando, además, la contribución del proceso investigador en el contexto investigado.

Para lograr dicho propósito se formulan tres objetivos de estudio. En primer lugar, se trata de 1) conocer cómo el profesorado incorpora la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre. En segundo lugar, 2) determinar cuáles son las experiencias y las vivencias del profesorado ante la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre. En tercer lugar, 3) identificar los cambios producidos en la escuela y, en especial, en el texto libre, mediante el proceso de investigación respecto a la incorporación de la perspectiva de género(s).

El contenido del documento se presenta estructurado en dos partes principales. La primera consta del marco teórico, mientras que la segunda recoge los elementos referentes a la parte práctica empírica de la investigación.

La primera parte se centra en la fundamentación y se presenta en dos grandes bloques. El primero de ellos referido a la perspectiva de género(s) y el segundo al texto libre. En el primer bloque se realiza un recorrido histórico de los diferentes feminismos que explican la complejidad de los sentidos y significados en la comprensión y conceptualización de la perspectiva de género(s). Además, se explica de manera detallada las diferencias entre sexo y

género como conceptos claves en las reivindicaciones feministas. Para terminar este bloque se aborda las diferentes corrientes existentes en la escuela y la importancia del rol docente para incluir la perspectiva de género(s) en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por tanto, en el texto libre.

El segundo bloque se centra en el texto libre como una práctica de escritura fundamentada como una metodología que sitúa en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje las voces del alumnado. Dicha práctica promueve, a la vez, la reflexión y la horizontalidad para la reconstrucción de significados.

En el último punto del marco teórico, se estudia el estado de la cuestión analizando investigaciones recientes que hacen referencia a la perspectiva de género(s) del profesorado en la escuela y, en concreto, en el texto libre. Como se podrá apreciar, los estudios centrados en la interseccionalidad de ambos campos son escasos, lo que justifica la pertinencia de esta investigación en términos de emergencia. Este análisis orienta las cuestiones de investigación que guiarán la segunda parte del trabajo.

La segunda parte del trabajo da sentido a las cuestiones de interés constatadas en el estado de la cuestión y, presenta, los primeros elementos interrelacionados: las preguntas de investigación, el propósito y los objetivos. Se presenta posteriormente la explicación del diseño y de la metodología. El estudio de la realidad social se lleva a cabo desde una metodología etnográfica feminista centrada en un estudio de caso único. Las técnicas utilizadas, acordes al diseño, son: la observación participante, la entrevista, el grupo de discusión y el análisis de documentos. Además, se exponen las características del escenario de investigación para, posteriormente, estructurar cómo se ha llevado a cabo la entrada al campo y la recogida de información como elementos fundamentales de las investigaciones. Ante los datos extraídos del campo objeto de estudio, se elaboran categorías de análisis

acordes a las fases de categoría abierta, axial y definitiva que han permitido obtener unos resultados.

Muestra de la calidad del estudio se exponen, además, los criterios de calidad, la validez del estudio, la ética y la reflexividad en el proceso investigador. Teniendo en cuenta estos aspectos, los resultados se muestran en una discusión con investigaciones en este campo en relación con los objetivos del estudio. Para finalizar, se exponen las conclusiones, así como las implicaciones de la investigación, las posibles líneas futuras de investigación y las limitaciones.

Justificación del Tema Elegido

La pertinencia de esta investigación, centrada en profundizar sobre las prácticas de enseñanza desde una perspectiva de género(s), responde a la actual situación respecto al tema en el marco social, legislativo, pedagógico y profesional. Son estos los puntos centrales de referencia en la investigación que se presenta.

Marco Social

Vivimos en sociedades complejas enmarcadas en constantes crisis y transformaciones que sitúan a las personas en procesos de cambios sistemáticos relacionados, en gran parte, con la realidad neoliberal que las sostienen, donde el capitalismo, como organización que lo conforma, ha pretendido asegurar un único modelo de sociedad (Torres, 2009). El neoliberalismo ataca la igualdad, la justicia social y la democracia a favor del capital y del mercado global como motores de progreso (Fischman, 2005). Al respecto, según R.M. Rodríguez (2019), el neoliberalismo se ha apropiado de las luchas feministas y progresistas mercantilizando lo diverso e invisibilizando los verdaderos logros de sus reivindicaciones. Además, estos aspectos se consolidan a través de las relaciones entre los géneros entendidas como una relación de producción (Esquenazi, 2018). De esta forma se impone una cultura hegemónica y desigual para los hombres y las mujeres, en la que el patriarcado se expresa en la manifestación e institucionalización del dominio masculino (Lagarde, 1990; Lerner, 1986). Este patriarcado se refiere a una formación social de las personas donde los hombres tienen mayor poder relacionado directamente con el capitalismo (Delphy, 2002). Dicho en otras palabras, los hombres están sometidos a una masculinidad hegemónica sujeta a unos valores masculinos donde otras formas de construcción disidentes están subordinadas, lo que crea una jerarquización social de lo masculino en los diferentes ámbitos de la sociedad (Bonino, 2002). En este sentido, se intenta construir una masculinidad hegemónica y dominante basada

en privilegios, prejuicios y estereotipos que atribuye a un tipo de hombre hegemónico, en términos de desigualdad, respecto a las mujeres (Artal, 2009).

En este marco, lo femenino se ha construido desde la *otredad*, y se sitúa en un lugar subalterno marcado por un carácter de inferioridad (Cano, 2016). Es llamativo que esta *otredad* ha sido asimilada por parte de las propias mujeres (Cano, 2016). Según Alicia Puleo (2005) es debido a la apropiación de los roles de género a través de las imágenes de la feminidad impuesta por la sociedad, reproduciendo los estereotipos, la hipersexualización femenina, el empoderamiento y la idea de la *superwoman*. En este sentido, existe una colonización inconsciente del patriarcado debido a un dominio sexual como ideología de poder profundamente aceptada en nuestra cultura (Millet, 1995). En esta línea destaca el patriarcado del consentimiento que, aliado con el neoliberalismo, reproduce las desigualdades sexuales y de género en las sociedades más avanzadas, a pesar de las leyes que protegen e impulsan la igualdad (Medina-Bravo, 2021).

De manera paralela, esta homogenización patriarcal y neoliberal invisibiliza a aquellas personas que no se reconocen en estos atributos asignados de hombres y mujeres (Sánchez et al., 2016). En este sentido, el colectivo LGTBIQ⁺ cuestiona los modelos de categorías dicotómicas, masculino y femenino, a favor del reconocimiento de construcciones sexuadas no normativas (Andreu, 2017).

Esta compleja realidad social marca relaciones de poder en términos de producción y significación (Foucault, 1988). Ello crea situaciones de violencia por cuestión de género, a

¹ Estas siglas designan colectivamente a las personas gays, lesbianas, bisexuales, transexuales/transgénero, intersexuales y queer (Biglia y Cagliero, 2019), y donde el signo + recoge el resto de las diversidades sexuales y de género (Vásquez, 2021). Cabe señalar que bajo las siglas LGTBIQ+ se han intentado aglutinar todas las diversidades, pero no existe un consenso al respecto lo que dificulta su incorporación social y política (Heras-Sevilla et al., 2021).

partir de mecanismos sociales que hacen de la diferencia sexual la base de esa subordinación (Castro, 2016). En este sentido, las personas con identidades sexuales o de género, expresiones y/o preferencias sexuales no normativas padecen diversos tipos de violencias al igual que las mujeres (Biglia y Cagliero, 2019). Como hemos podido comprobar, existen diversidades de violencias según quien las padece. Debido a ello, Biglia (2015) sugiere hablar de *violencias* de género en vez de violencia de género. La autora destaca, por un lado, las ejercidas sobre las mujeres por el hecho de serlo, y, por otro lado, aquellas hacia las personas con expresiones de género no normativas y/o con una preferencia sexual no heteronormativa. Por ello, se reclama una visibilización y denuncia de los diferentes tipos de violencias y discriminaciones para construir democracias contemporáneas más justas y equitativas para todas las diversidades (Martinez-Guzmán y Iniguez-Rueda, 2017). Y, según Córdoba (2021) el ámbito educativo es un contexto idóneo.

Este marco social justifica la importancia y la necesidad de profundizar en el tema que se presenta en un doble sentido. Por un lado, debido a la influencia del patriarcado en las instituciones educativas y la prevalencia de los modelos de géneros hegemónicos que invisibilizan las diferencias. Por otro lado, ante la necesidad de reconocer y prevenir las violencias, en especial, en la educación. Ello se ve reflejado en la normativa vigente en temas de géneros, tal y como se va a exponer a continuación.

Marco Legislativo

En el marco legislativo estatal, encontramos un ordenamiento jurídico impulsado por las luchas feministas y sus reivindicaciones. Este está enfocado a reconocer y proteger las diversidades en términos amplios (Bodelón, 2010). De forma general, se distinguen las normas elaboradas desde un enfoque basado en la dicotomía hombres y mujeres, y las referidas al colectivo LGTBIQ+. No obstante, según Penna (2012), esta diferencia no debería darse, puesto que las causas de las desigualdades sociales son debidas al patriarcado.

De manera complementaria a estas normas generales, se suman otras prescritas para lograr la igualdad, y otras elaboradas para prevenir y erradicar la violencia de género en todos los ámbitos sociales (Kahale, 2021). Cabe señalar en este sentido, la ratificación *del Pacto de Estado contra la violencia de género* en el año 2022 (Ministerio de Igualdad. Delegación de estado de igualdad y contra la violencia de género, s. f) situando esta problemática en el centro de las diferentes políticas que buscan impulsar la igualdad y la prevención de la violencia.

Respecto a la *legislación de igualdad*, estas engloban todas las diversidades. En España, la Constitución Española (CE) (1978) defiende la igualdad en diferentes artículos: art.1. aboga por los valores superiores de su ordenamiento jurídico defendiendo la libertad, la justicia y la igualdad; art. 9. prescribe la obligación de los poderes públicos de promover la igualdad real y efectiva; art. 14. promueve que todos los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. De esta carta magna se han elaborado políticas antidiscriminatorias que han evolucionado hacia el reconocimiento de la desigualdad inherente en las relaciones de género (Bodelón, 2010). En este sentido encontramos políticas orientadas a acciones positivas para intervenir en los obstáculos sociales y otras enfocadas a la transversalidad o *mainstreaming* (Kahale, 2021).

En el momento actual queda pendiente la aprobación de la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI que, según el Consejo de Ministros (La Moncloa, 2021), supone un desarrollo significativo de los derechos al reconocimiento de las diversidades. Cabe señalar que, en dicha ley, se impulsarán importantes cambios en el currículo al incorporar explícitamente el reconocimiento y el respeto de la diversidad de género, sexual y familiar en todas las etapas educativas, destacando la formación del profesorado como aspecto clave (La Moncloa, 2021). No obstante, hasta su definitiva aprobación podemos diferenciar distintas normas en el marco

educativo en temas de diversidades. Encontramos principalmente las estatales y las autonómicas. En este último ámbito, solo se va a hacer referencia a las de Aragón.

Centrándonos en las estatales, las últimas leyes educativas, tanto la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) como la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) han pretendido lograr objetivos y trabajar contenidos relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres, la no discriminación por razón de sexo o género y la lucha contra la violencia. No obstante, en la última reforma aprobada en Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), se profundiza y se amplían los aspectos relacionados con el sexo y el género para prevenir situaciones de discriminación por razones de orientación sexual y/o identidad de género. Se pretende fomentar la convivencia y el desarrollo de la igualdad y el respeto a las diversidades y, entre ellas, la diversidad afectivo-sexual a través de la transversalidad.

En el contexto de Aragón, contamos con 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, que implanta medidas, planes, actuaciones y protocolos orientados al alumnado trans para el reconocimiento de la diversidad y la prevención de la violencia. En estos sentidos, González y Guallart (2021) defienden la importancia de la formación del profesorado en materia de diversidad afectivo y sexual que debe expandirse a toda la comunidad educativa. Esta ley se desarrolla más específicamente en el ámbito educativo, en la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas, impulsando los planes de igualdad en el proyecto educativo de centro. La propia orden enfatiza la necesidad de realizar un diagnóstico de los centros educativos en cuestión de temas de género teniendo en cuenta toda la comunidad educativa, para plantear objetivos, actuaciones e implantar herramientas de evaluación y protocolos ante la violencia o

situaciones de discriminación. Además, añade que todas las actuaciones deben desarrollarse en base a la perspectiva de género a partir de los principios de igualdad efectiva y equidad de género, transversalidad, interseccionalidad, empoderamiento femenino, investigación y epistemología feminista, nuevas masculinidades y la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres; con medidas específicas para promover la igualdad mediante metodologías inclusivas y materiales coeducativos que deben visibilizar las diversas identidades de género y la diversidad afectivo y sexual.

Tal y como se aprecia, el marco legislativo sostiene la necesidad de llevar a cabo políticas y propuestas que promuevan la igualdad real de los géneros y el reconocimiento de las diversidades de manera específica y transversal donde la educación tiene un papel relevante. Este marco orienta la necesidad de realizar un estudio de las realidades de los centros educativos que reorienten y ajusten las políticas educativas. Ello justifica una investigación que pretende entender cómo se lleva a cabo y con qué sentidos.

Marco Institucional y Pedagógico

La escuela, como institución política e histórica, influye en la construcción de las identidades de las personas situándolas en una realidad sexuada u otra (B. Sánchez, 2017). Y, debido a ello, a través del currículo se lleva a cabo la reproducción de las desigualdades de la sociedad, ya que la enseñanza se interpreta como un medio para transmitir y mantener las relaciones de fuerza y dominación (Favela, 2010). Según Morgade (2017), existe una organización patriarcal en las instituciones educativas atendiendo a los diferentes tipos de currículo, ya sea en el formal, impuesto por las administraciones; en el oculto que, siguiendo la idea de Cisterna (2002), se desarrolla de manera paralela con el oficial pero se sitúa en la interpretación de los hechos educativos más allá de lo visible según la asimilación de la cultura de la sociedad representada en la escuela; y el omitido, que silencia las voces de las mujeres, las diversidades y las desigualdades por cuestiones de género. En este sentido, la

escuela transmite conocimientos desde un enfoque androcentrista presentándolo como objetivo, universal y neutral (González del Cerro, 2018). De igual modo, la institución alude a la sexualidad humana a partir de opciones dicotómicas y heteronormativas lejos de representar todas las realidades (Caetano y Garay, 2016).

En aras a construir una educación basada en la equidad es necesario incorporar enfoques críticos y desenmascarar los mecanismos de reproducción que presentan como natural una determinada construcción social (Subierviola et al., 2021). Para ello, la reflexión crítica sobre las propias creencias y la actuación cotidiana, que impregna el currículum, es imprescindible para evitar la reproducción del sistema hegemónico de género e impulsar el cambio (Lleixà et al., 2020). Desde esta perspectiva, los estudios feministas y la inclusión de la perspectiva feminista también denominada de género o género(s), tal y como trataremos posteriormente, proponen, en la escuela, la reconstrucción de los saberes a partir de la conciencia de la existencia de un currículum androcentrista (Subierviola et al., 2021). Para lograrlo, tanto la práctica docente como la investigación, enfocadas a la transformación social y la democracia sexual, son fundamentales para romper las dinámicas cotidianas de poder (Caetano y Garay, 2016). De esta manera, según Marrero (2008), los sistemas educativos pueden promover cambios, tanto personales como estructurales, desde una perspectiva de género. En esta línea, siguiendo a Henry Giroux (1992), se interpreta que la teoría de la resistencia social, gracias a la socialización y la apropiación de la cultura a través de un análisis crítico de la realidad, permite que la escuela pueda ir más allá de la reproducción dominante. En consecuencia, si se debe educar en la valoración de la diversidad y hacia la promoción de conductas respetuosas e igualitarias, esto conlleva un cuestionamiento de la sociedad patriarcal (Rodney-Rodríguez y García-Leyva, 2022). Para lograrlo, diferentes autores apuntan hacia el diseño e implantación de un currículum que favorezca la igualdad entre chicos y chicas (Santana et al., 2012) y hacia la transformación de la cultura escolar desde una perspectiva de género

(Jiménez-Quenguan y Galeano-Barbosa, 2020). Mercedes Sánchez (2019) añade que dicha modificación curricular debe reflejar la multitud de diversidades de género y sexuales en aras a lograr la justicia para todas las personas. Además, señala un aspecto relevante: la crítica del cisheteropatriarcado como base de la cultura escolar que invisibiliza las diversidades y margina al colectivo LGTBIQ+.

De igual modo, las metodologías centradas en la voz del alumnado buscan transformar la cultura escolar, teniendo en cuenta todas las voces, reconstruyendo, desde las prácticas horizontales, la realidad escolar (Saiz-Linares et al., 2019). Este enfoque pretende romper, por un lado, las jerarquías, a favor de la subjetividad y las vivencias en primera persona, y, por otro lado, la homogenización del saber en aras al reconocimiento de las diversidades más allá de un único discurso (M. Sánchez, 2019).

Esta situación demanda respuestas concretas a retos emergentes desde un planteamiento crítico y transformador teniendo en cuenta la perspectiva de género(s) entendida como la inclusión de todas las diversidades de géneros y sexuales denunciando lo hegemónico patriarcal. La investigación en torno a las potencialidades y las necesidades existentes en las realidades de los centros educativos podría contribuir a re-pensar y reconstruir las bases curriculares que orientan el funcionamiento en los centros educativos hacia el tema de diversidades y géneros.

Marco Profesional

La escuela como institución inmersa en la realidad social patriarcal no puede desvincularse de ello y legitima la desigualdad y las violencias referidas a las cuestiones de género (Subirats, 2007). No hay duda de que la educación es esencial para la construcción de los géneros y su diversidad, y la prevención y la eliminación de las violencias (Kahale, 2021). El profesorado debería ser consciente de las desigualdades y de cómo mediante mecanismos patriarcales se perpetua y se mantiene a sí misma (Heredero de Pedro, 2019). Por ello, el papel

docente hacia un liderazgo desde una perspectiva de género (Heredero de Pedro, 2019) es fundamental para reconfigurar las condiciones individuales mediante una socialización reflexiva (Salgado et al., 2006).

Tras más de una década impartiendo clase como tutora de Educación Primaria en un centro de Educación pública, la orientación última de la escuela, debe ser, sin duda, la consecución de marcos de equidad y justicia ofreciendo discursos a favor de las diversidades sexuales y de géneros (Camacho y García, 2022). La escuela vista como un espacio creador, formadora de sujetos políticos para generar resistencias hacia los modelos hegemónicos (Foucault, 2009) a partir de prácticas críticas y reflexivas a favor de la justicia social (Vigo-Arazola et al., 2019). La institución escolar debe reconstruir los discursos hegemónicos y dominantes a favor del reconocimiento de las diversidades (Camacho y García, 2022). En este sentido, una forma plausible de llevarlo a cabo es mediante la narración propia del alumnado desde producciones del texto libre. Este enfoque viene justificado por el constructivismo social que defiende un sujeto que se construye mediante el lenguaje que cobra sentido en una cultura específica y, se define, como resultado de relatos con los grupos sociales (Alvarado, 2014).

Además, se hace necesaria la vinculación de la docencia con la investigación, mediante redes de trabajo, para que el conocimiento científico impulse la mejora de la educación a favor de un espacio reflexivo y crítico (Kemmis y MacTaggart, 1988). Tal y como veremos, investigar cómo el profesorado enfoca la construcción de las subjetividades sexuales y de géneros desde una perspectiva de género(s) a partir del texto libre es un tema poco explorado. Dicho trabajo se presenta desde un posicionamiento *feminista* a favor de una construcción social de los géneros donde la escuela debe luchar a favor de la equidad y la representación de todas las diversidades de géneros y sexuales (Araya, 2003). Por otro lado, es de *tendencia queer*, que busca una escuela transformadora y contra-hegemónica a favor de una resistencia patriarcal (Martínez, 2016).

Primera Parte: Fundamentación Teórica

El propósito de este capítulo es doble. De una parte, se trata de explicar los dos grandes bloques conceptuales de la investigación: la perspectiva de género(s) y el texto libre. De otra parte, se presenta un análisis del estado de la cuestión en relación con el tema que nos ocupa. En el primer bloque, *perspectiva de género(s)*, en primer lugar, se presenta la historia de los feminismos. En segundo lugar, se concreta qué se entiende por perspectiva de género(s), destacando los significados de sexo y género, estrechamente relacionado con las diferentes olas y sus elementos claves. En tercer lugar, se exponen, conceptualizan y diferencian los dos enfoques principales en la escuela, derivados de la historia de los feminismos y de las perspectivas de género(s): la coeducación y la pedagogía queer, destacando conceptos como ‘estereotipos’ y ‘lenguaje inclusivo’. Por último, y, en cuarto lugar, se manifiesta la importancia del rol docente y su relación con la transversalidad para incluir la perspectiva de género(s) para el cambio social.

Tal y como se pretende exponer, el marco epistemológico de la perspectiva de género(s) no está exento de complejidad. La *perspectiva de género* habitualmente incluye la visión dicotómica por lo que se añade la (s) para incluir todas las diversidades (Andreu, 2017; Chantefort y Scherbosky, 2020). En este sentido se expone que es una evolución de los feminismos hacia *una perspectiva de género(s)*.

Un segundo capítulo centrado en el texto libre (Freinet, 1982), se toma como posible referente para abordar el desarrollo de una práctica educativa basada en el respeto a las individualidades. En primer lugar, se conceptualiza esta práctica de expresión diferenciando distintos apartados. En un primer momento, se pone de manifiesto la estrecha relación entre la metodología centrada en las voces del alumnado con el texto libre para la construcción de los saberes y conocimientos a partir del dialógico y la reflexión. En un segundo momento, se

refleja la importancia del rol docente para favorecer el cambio desde y para una perspectiva de género(s).

Finalmente, un último y tercer bloque de la fundamentación teórica, centra el estado de la cuestión, a partir del análisis de distintas investigaciones que han abordado la perspectiva de género(s) en el profesorado a través de la expresión del alumnado. De este análisis se extraen líneas de investigación que dan paso a la segunda parte: el trabajo de campo.

Perspectiva de Género(s)

Con el propósito de abordar este trabajo de investigación es preciso clarificar qué se entiende con perspectiva de género(s). Los debates acerca de los estudios de género(s) son amplios, complejos e inacabados (Varela, 2019), existiendo posturas dicotómicas y múltiples que dificultan su comprensión y su aplicación (Maldonado, 2013). No obstante, existen acuerdos sobre la estrecha relación entre perspectiva de género(s) y los feminismos (Lagarde, 1994; Nash, 2004; Kahale, 2021).

Los Feminismos como Base de la Perspectiva de Género(s)

La corriente fundamental de la perspectiva de género es el feminismo (Lagarde, 1994). Según Nash (2004), el pensamiento feminista y el feminismo, como corriente social y política originada en el siglo XIX, nace del movimiento de las mujeres a favor de sus derechos y lo hace con múltiples enfoques. Esto dificulta una única definición y su reconocimiento. En esta línea, la historia del feminismo demuestra que es necesario entender el feminismo desde su pluralidad, denominándolo los *feminismos* (Nash, 2004; Sales, 2017). Si bien, algunas voces, como Teresa Maldonado (2013), critican precisamente el uso del feminismo en términos de plurales, ya que promueve la confusión y las jerarquías en contra del único objetivo común que es la lucha por los derechos y la dignidad de las mujeres.

Para comprender la complejidad de los feminismos es imprescindible abordar su *evolución a lo largo del tiempo*. En este sentido, la historia del feminismo hace referencia tanto a la teoría feminista como a su movimiento. Ambos son inseparables y forman un esquema teórico-conceptual que repercute en el marco político (Sales, 2017). Así, los movimientos feministas siguen diferentes periodos, denominados olas, en estrecha relación con el contexto social, político, geográfico e histórico (Varela, 2020). En estas olas se han producido múltiples teorías, lo que muestra la complejidad del movimiento, generando, en ocasiones, fracturas epistemológicas y disputas teóricas (Sierra, 2022) que se reinterpretan y evolucionan constantemente (Sales, 2017). A continuación, se pasa a exponer estas olas.

La *Primera Ola* de los feminismos abarca desde inicio del siglo XIX hasta el siglo XX. Se caracteriza por las reivindicaciones de los derechos civiles. *La Declaración de Sentimientos de Seneca Falls* (1848) denuncia las limitaciones políticas de las mujeres respecto al derecho al voto, a la afiliación a cualquier organismo y a la ocupación de cargos públicos (Garrido-Rodríguez, 2021). Gracias a ello, se logra el sufragismo, es decir, su derecho al voto en iguales condiciones que los hombres (Vaamonde, 2019) así como su acceso a la educación en todos los niveles de enseñanza (R. Romero, 2019). Según Nash (2004) otro aspecto significativo de esta primera ola es la proyección internacional del feminismo.

La *Segunda Ola*, denominada *Nuevo feminismo*, se inicia en Estados Unidos y Europa en los años 60 del siglo XX tras lograr, ante todo, el voto de las mujeres. Destaca la crítica a la cultura androcentrista que relega las mujeres al ámbito familiar (Vaamonde, 2019). Además, se denuncia el sistema educativo segregador, alejado de la perspectiva igualitaria de la educación mixta (R. Romero, 2019). Asimismo, se construyen diversas corrientes de pensamiento y de acción mediante tres tipos de visiones divergentes entre sí: el liberal, el radical y el socialista (Garrido-Rodríguez, 2021). Las discusiones se centran en entender y

lograr la liberación de la sexualidad, denunciando la existencia de estereotipos sexistas (Garrido-Rodríguez, 2021) en relación con la construcción social del género y de la sexualidad (Nash, 2004). De manera paralela, se plantea la redefinición del patriarcado y sus imposiciones sociales mediante el análisis de las causas de la opresión (Gamba, 2008). Ello provoca una ruptura interna en el objetivo prioritario del feminismo, hasta el momento, dirigido a la igualdad, hacia una teoría y política a favor de la *diferencia* entre los géneros. Según esta perspectiva lo femenino debe tratarse de manera diferenciada debido, ante todo, a la sexualidad y, en especial, a la reproducción (Téllez y Martínez, 2021).

No será hasta los años 90 del siglo XX cuando emerjan de nuevo las reivindicaciones feministas, dando paso a la *Tercera Ola*. Gracias a la segunda ola se habían logrado hitos con la igualdad formal como el divorcio, los métodos anticonceptivos y derechos laborales tan reclamados pero que siguen sin ser suficientes para los feminismos (Pujal, 2015). Obras como la de Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, y su crítica social, junto a la obra de Betty Friedan, *La mística de la feminidad*, crean una consciencia colectiva de las diferencias que busca redefinir qué es lo femenino y reasignar los roles del cuidado, creando diferentes maneras de construir lo individual y social (Biswas, 2004). De esta manera, se reivindican las diversidades y las diferentes expresiones de ser mujer según otras categorías estrechamente relacionadas como la clase social, la raza, la preferencia sexual, la cultura, entre otros; iniciándose la concepción de la interseccionalidad (Garrido-Rodríguez, 2021).

En esta tercera ola se busca comprender la dominación existente en y debido al sistema contemporáneo neoliberal (Pujal, 2015). En esta crítica nace un feminismo *postestructuralista* que reconoce al sujeto político como una producción cultural e histórica (Lapierre, 2022). Este feminismo defiende estilos de vida alternativos alejados de los institucionalizados. Paralelamente, critica el binarismo sexo-género y la construcción de una idea imaginaria de *la mujer y del hombre* por encima de las pluralidades (Pujal, 2015). Se

elabora la *teoría Queer* que propone romper la perspectiva hegemónica del sexo-género inmersa en todos los ámbitos y la de-construcción de la identidad sexual. Considera que estas categorías son construcciones impulsadas por personas de raza blanca, de género masculino, con preferencias sexuales heterosexuales, de clase media y de religión cristiana, silenciando todas las demás diversidades existentes (Fonseca y Quintero, 2009). De esta denuncia se pone en evidencia que la política y la sociedad se construyen teniendo en cuenta el sujeto moderno, varón, burgués, heterosexual, blanco e independiente, como estándar normativo y hegemónico, que no representa a las diversidades de las personas (Sales, 2017).

En este contexto, se inicia la *Cuarta ola*, desde comienzos del siglo XXI (Arruzza et al., 2019). Desde esta perspectiva feminista se pretenden romper las estructuras tradicionales de poder (Salomón, 2001).

Esta ola denuncia, especialmente, la violencia sexual y de género (Aguilar, 2020) por un lado, y, las opresiones y las discriminaciones por cuestión de género (Varela, 2020) por otro. El movimiento feminista 4.0 (Varela, 2020), o también llamado del 99% (Arruzza et al., 2019) critica el neoliberalismo como modelo económico y político. Además, pone en el centro las necesidades de las personas (Varela, 2020) luchando a favor de las diversidades de mujeres, hombres y del colectivo LGTBIQ+ (Serrano y Pez, 2019). Igualmente, promueven un movimiento horizontal y asambleario, lo que fortalece las voces individuales y las diversidades (Garrido-Rodríguez, 2021), con la incorporación de lo tecnológico (Brunet, 2020). Se considera así un movimiento global e interconectado (Aguilar, 2020) que busca redefinir el sujeto político, teniendo en cuenta la interseccionalidad, dando voz a grupos minoritarios, oprimidos y marginados por cuestiones clasistas, racistas, heterosexistas, sexistas (Viveros, 2016). En este sentido, se sustenta el término de *interseccionalidad*, entendido como la existencia y la relación de diferentes opresiones, creando grupos privilegiados y oprimidos (Carastathis, 2014).

En definitiva, en esta última ola se puede apreciar como la lucha de las mujeres, de las masculinidades no hegemónicas y del colectivo LGTBIQ+ confluyen en reivindicar lo diverso y plural (Andreu, 2017; Sales, 2017).

A continuación, se presenta una síntesis de sus reivindicaciones y logros (Tabla 1).

Tabla 1

Síntesis de las reivindicaciones y logros de las olas en los movimientos feministas

Olas	Reivindicaciones	Logros
Primera ola	Limitaciones políticas Acceso de las mujeres a la educación	Derechos civiles: voto, educación Proyección internacional
Segunda ola	Crítica cultura androcentrista Imposición social al ámbito privado Modelo educativo segregador	Denuncia de la construcción social Derechos sexuales Diferentes feminismos
Tercera ola	Crítica a la otredad	Reconocimiento diversidades Diversos feminismos Crítica hegemonía masculina
Cuarta ola	Crítica neoliberalismo	Lucha contra las violencias de géneros y sexuales Movimiento horizontal, global e interconectado Interseccionalidad Luchas movimiento LGTBIQ+

Tal y como se aprecia, las olas del feminismo han logrado situar en las políticas y los debates sociales las cuestiones de género (Kahale, 2021). De esta manera se ha ido incorporando la perspectiva de género(s) en las instituciones. Por ello, y en aras a la investigación, se hace preciso definir qué es la perspectiva de género(s).

Diferentes Sentidos y Significados en la Perspectiva de Género(s)

La perspectiva de género, también denominada enfoque o perspectiva feminista, toma como punto de partida la *teoría del género y sus estudios* (Vizcarra y Rincón, 2017).

Los estudios de género defienden múltiples niveles de realidades (Vizcarra y Rincón, 2017) según la concepción de sus constructos (J.Y. García 2015) y difieren según el momento histórico y la cultura (Lamas, 2000). Lo que en un primer momento era reconocido como una consecuencia directa según el sexo asignado hacia una identidad concreta, una sexualidad específica, una orientación sexual y un género acorde, se ha desvanecido gracias a los estudios llevados a cabo en este ámbito (Andreu, 2017; Heras-Sevilla et al., 2021). Debido a ello, destacan dos grandes perspectivas según diversas autoras y autores. (i) Se centra en la relación entre hombres y mujeres y alude al género en singular y dicotómico: perspectiva de género (Lagarde, 1994); (ii) Esta pretende integrar todas las diversidades utilizando el plural: perspectiva de géneros (Andreu, 2017; Heras-Sevilla et al., 2021). De manera paralela, la perspectiva de género ofrece una crítica a los valores e imposiciones *hegemónicas* principalmente binarias, y la perspectiva de géneros incluye además una crítica a *lo binario* y *al cisheterosexismo* que generan jerarquías a favor de unos géneros, unas identidades y orientaciones sexuales sobre otras (M. Sánchez, 2019). Esta distinción es debida a la evolución de los feminismos, al incluir todos los sujetos minorizados y marginados por su condición, preferencia sexual o identidad (Chantefort y Scherbosky, 2020).

No obstante, ambas perspectivas, ya sea de género o de géneros, surgen y se basan en la evolución de los feminismos y coinciden en la crítica al sistema *sexo/género* (Andreu, 2017; Heredero de Pedro, 2019), a las *diferencias sexuales* y *sexualidades*, donde la perspectiva de géneros frente a la de género, incluye explícitamente al colectivo LGTBI y, además, incorpora realidades disidentes queer, con la Q y otras con la + (Andreu, 2017).

Estas dos perspectivas interseccionadas y que, constituyen el eje vertebrador de la investigación, se van a presentar como *perspectiva de género(s)*, incluyendo las diversidades en todos los ámbitos referidos a los sexos, la sexualidad, la orientación sexual y el género (Rosado y García, 2018) y, por extensión, a los modelos familiares (Miyares, 2008).

Debido a la complejidad de estas terminologías y las diversidades de opciones, a continuación, se pasa a definir los conceptos básicos organizados en dos grandes bloques: sexo y género. Además, se expone la relación con otros términos y las diferentes posturas, a veces antagónicas, en cuanto a la definición del constructo.

El Sexo como Punto de Partida

El *sexo* parte de una visión *natural*. Esta hace referencia a los atributos biológicos corporales, es decir, anatómicos, fisiológicos y reproductivos asignados tradicional y científicamente a dos categorías dicotómicas: hembra y macho (Andreu, 2017). Según el sexo, se asignan unos roles específicos sexuados (Vizcarra y Rincón, 2017), y, a la vez, jerarquizados en términos de desigualdad (Leal y Arconada, 2012). Respecto a este planteamiento encontramos dos posturas: el determinismo biológico y la construcción social.

La primera postura basada en el *determinismo biológico* expone que el sexo biológico predeterminado por las hormonas establece las características sexuadas y la construcción de la identidad de género mediante los roles sexuales (Arenas, 2006). De esta diferencia en los sexos y, por tanto, en los cuerpos y sus órganos, se ha construido una jerarquización basada en una perspectiva biológica de la diferencia sexual (Leal y Arconada, 2012). Según Carretero y Nolasco (2016), esta perspectiva patriarcal favorece el sexismo que perjudica e infravalora a las mujeres. Debido a ello, existe una crítica a la diferencia dicotómica de los sexos y su determinismo biológico defendida por la segunda postura.

La segunda postura, fundamentada en la *construcción social*, defiende que no se pueden explicar los diferentes sexos a partir de lo binario, ya que existen, además de macho y hembra, tres categorías más: hermafrodita, ahora llamado intersexual, que se subdivide en intersexual con carácter masculino e intersexual con carácter femenino (Fausto-Sterling, 2001). Rosado y García (2018) aluden al papel que ha tenido la medicina en la reorientación de los sexos hacia una selección binaria mediante intervenciones quirúrgicas, invisibilizando

la intersexualidad. De esta manera, se consolida la idea de que el sexo es una construcción histórica, social y cultural (Benhabib, 1992; Butler, 2007; Foucault, 2009). Es más, se critica la distinción entre sexo/género debido a que ambos son un constructo social (Butler, 2007; Foucault, 2009).

Por otro lado, y siendo aspectos importantes para comprender las diversidades, el sexo está directamente relacionado con la identidad sexual y la orientación sexual.

La *identidad sexual* consiste en el reconocimiento propio del sexo que puede coincidir o no con el asignado, denominado la primera opción cis, y la segunda, trans. La *orientación sexual* es entendida como la dimensión del deseo y la atracción sexual (Heras-Sevilla et al., 2021).

En este sentido, Heras-Sevilla et al. (2021) distinguen cuatro tipos de orientaciones sexuales que no son fijas y que pueden modificarse con el tiempo: (i) la asexualidad entendida como la ausencia de deseo sexual; (ii) la homosexualidad como la atracción hacia personas de un mismo sexo; (iii) la heterosexualidad determinada por el deseo hacia el otro sexo; (iv) la bisexualidad que es hacia los dos sexos. Además, según Morales (2018) se debe añadir la pansexualidad como la atracción sexual independientemente del sexo o del género, sin diferencias dicotómicas, que es propio de la bisexualidad.

El Género como Evolución

Según Rosa Cobo (2005), el *género*, como dimensión de análisis, fue acuñado por el feminismo y su lucha social en los años setenta para reivindicar las diferencias jerárquicas atribuidas al sexo. Es, por lo tanto, un constructo social y cultural que se modifica según el momento histórico y lugar geográfico a través de sistemas de valores, normas, roles, expectativas y comportamientos (Heras-Sevilla et al., 2021).

El género asigna a cada sexo unas capacidades, aptitudes o actitudes desde el nacimiento que funcionan como normas e imperativos sociales a través de los papeles femeninos y masculinos (Subirats, 1994). El género se asimila subjetivamente a partir de un proceso de

construcción mediante los estereotipos y roles de género transmitidos en la sociedad y, por tanto, en el ámbito educativo (Cruel et al., 2022). Butler (2007), desde su posición más crítica, propone romper estas categorías dicotómicas y binarias que favorecen la jerarquía social ya que el género es *performativo*, es decir, ficciones construidas culturalmente que dan sentido al sistema binario, hegemónico y heterosexista (Chantefort y Scherbosky, 2020). De este modo propone incluir los *géneros discontinuos o incoherentes* que son aquellos que no se corresponden con las normas sociales (Andreu, 2017), aunque ella rompería toda categoría (Butler, 2007). Estos géneros, fuera de los binarios, estarían relacionado con el *tercer género* respaldado por la ONU (Hera-Sevilla et al., 2021).

Un término íntimamente relacionado es la identidad de género (Heras-Sevilla et al., 2021). Esta identidad, que es de dimensión individual, se desarrolla mediante la interiorización de las normas sociales que puede o no coincidir con el papel asignado al género (Arenas, 2006). Si se toma como punto de partida la diferencia dicotómica, encontramos la identidad femenina y la masculina. No obstante, ahora se reconocen múltiples identidades femeninas y masculinas, ya sean más transgresoras o menos según los imperativos sociales (Leal y Arconada, 2012). En esta línea encontramos las nuevas masculinidades o masculinidades críticas (Leal y Arconada, 2012; Rosado y García, 2018) que buscan modificar las características impuestas por el sistema patriarcal al cuestionarse su papel en la sociedad y reconocer los privilegios otorgados (Rosado y García, 2018).

Si se incluye en la identidad de género el tercer género o el discontinuo, encontramos, los cisgéneros y transgéneros. Los *cisgéneros* son aquellas personas cuya identidad de género y género biológico coinciden y los *transgéneros*, incluido en lo trans, aquellos que no (Andreu, 2017). Respecto a lo trans existe la distinción entre lo transexual y lo transgénero. El primero busca una determinación biológica, ubicándose en la construcción dicotómica del cuerpo sexuado y del género por lo que habitualmente se reasigna quirúrgicamente al sexo

opuesto, mientras lo transgénero quiere liberarse de las presiones de género, criticando el modelo binario y la reproducción de los roles normativos (Coll-Planas y Missé, 2015).

Lo planteado hasta el momento tiene una relación directa con los nuevos modelos familiares que responden a la diversidad existente en la sociedad (Miyares, 2008). Se debe tener en cuenta, además, que las realidades familiares son dinámicas, es decir, modificables (Aguado, 2010). Según Carvajal (2020) se pueden diferenciar dos modelos principales, la familia nuclear y las familias diversas. La familia nuclear, considerada normativa y natural, se beneficia a nivel institucional y social de privilegios. Es aquella basada en relaciones heterosexuales conformada por un padre, una madre y los respectivos descendientes; las familias diversas, transgresoras o no heterosexuales no se ajustan a las imposiciones o mandatos de sexo/género/identidad por lo que no gozan del mismo reconocimiento. A continuación, se presenta una síntesis de las diversidades sexuales, de género y de modelos familiares propuestas por las diversas perspectivas de géneros (Tabla 2).

Tabla 2

Diversidades Sexuales, de géneros y de modelos familiares

Sexo	Género	Orientación sexual	Identidad de género-sexo	Modelos familiares
Hembra	Femenino	Heterosexual	Cis	Nuclear
Macho	Masculino	Homosexual	Trans	Familias diversas
Intersexual	Tercer género (No binario o discontinuos)	Bisexual		
Intersexual con carácter femenino		Asexual		
Intersexual con carácter masculino		Pansexual		

Todas las diversidades sexuales y de géneros se construyen mediante la relación con el entorno. Esto está, inevitablemente, mediatizado por el contexto social, posibilitando una construcción u otra según las oportunidades y las pluralidades visibilizadas (Andreu, 2017; Heras-Sevilla et al., 2021). En esta línea, la escuela tiene un papel fundamental en la perpetuación o no de las violencias, las desigualdades y las discriminaciones que surgen del patriarcado y se construyen mediante el discurso hegemónico que se transmite en las instituciones (Andreu, 2017). Por ello, los movimientos feministas buscan ser incluidos en todos los ámbitos y, en especial, en la educación para lograr cambios necesarios (Ibarra, 2021). Para analizar de qué manera se puede llevar a cabo se dedica el apartado siguiente.

Perspectiva de Género(s) en la Escuela

En este apartado, teniendo en cuenta lo aportado hasta el momento y con la finalidad de situar la perspectiva de género(s) en la escuela, sin perder de vista la situación existente en la institución escolar a través del currículo (Buxarrais y Valdivielso, 2021), se explican términos como *androcentrismo*, *estereotipos* y *lenguaje inclusivo*. Posteriormente, se profundiza en las diferentes corrientes educativas, que podrían considerarse complementarias: la coeducación y las pedagogías queer, destacando sus similitudes y sus diferencias.

Diferentes estudios de género denuncian que la institución escolar reproduce el orden patriarcal a través de tres tipos de currículo: el explícito construido desde el androcentrismo; el oculto mediante la transmisión los estereotipos; y, por último, el omitido al silenciar las diversidades y no incluir un lenguaje inclusivo (Buxarrais y Valdivielso, 2021). Para profundizar en ello, y antes de diferenciar las dos tendencias en educación se van a definir brevemente estos tres conceptos claves:

El *androcentrismo* sitúa a los hombres en el centro de la producción y transmisión del conocimiento como si fuese un punto de vista neutro (Artal, 2009). Ello conlleva legitimar el

patriarcado, al no incluir las demás voces ni perspectivas, reforzando una visión parcial y jerárquica del mundo en la escuela (A. Sánchez, 2002).

Los *estereotipos* son generalizaciones no científicas acerca de lo que es propio de cada sexo, asignando hábitos, destrezas, roles y expectativas por pertenecer a un grupo u otro, eliminando los aspectos individuales (Artal, 2009). Están vinculados a los prejuicios y las discriminaciones atribuidas a las características biológicas, pero, de manera paralela, ayudan a las personas a identificarse con su género respecto al opuesto (González, 1999).

El *lenguaje inclusivo*, o no sexista, es una alternativa a la exclusión social por falta de igualdad de género al identificar y visibilizar las diversas realidades a través de propuestas concretas: la *feminización* del lenguaje, es decir, nombrando en femenino, o los usos que *visibilizan todas las diversidades*, incluyendo la *x*, la *e*, la *@* y/o *el ** (Børset, 2021). Si bien es cierto que se desafían las perspectivas científicas-académicas que defienden el uso del masculino inclusivo que incorpora a la mujer y las demás sensibilidades (Sancha, 2020).

En este contexto, la incorporación de la perspectiva de género(s) es un requisito fundamental para la construcción de una escuela que transforme los modelos y las relaciones tradicionales de género marcadas, como hemos podido comprobar, por las desigualdades (Lleixá et al., 2020). Según M. Sánchez (2019), las instituciones escolares, sobre todo la escuela, son contextos de violencia por cuestiones de géneros y sexuales impulsados por la normalización mediante los valores hegemónicos cisheterosexuales y binarios por encima del respeto y valoración de todas las diversidades existentes.

Con la perspectiva de género(s) se pretende prevenir cualquier tipo de violencia y discriminación por cuestiones de género y/o sexo y construir una sociedad más equitativa a favor de las diversidades para todas las personas (Heras-Sevilla et al., 2021; Medina, 2022; Miyares, 2008). Las diversidades sexuales o/y de géneros solo se pueden asimilar en un proceso de socialización de género(s) que muestre esa diversidad en términos de

reconstrucción y reflexión (Buxarrais y Valdivielso, 2021). En esta línea la Administración educativa ha prescrito la elaboración e implantación de los Planes de Igualdad como herramienta ineludible y necesaria para abordar la igualdad y la no discriminación (M.C. Sánchez, 2021). La concepción epistemológica de los planes, de las intervenciones del profesorado y la visión de los géneros dependerá del sentido atribuido a la perspectiva de género(s) diferenciando la coeducación y las pedagogías queer.

De la Coeducación a la Pedagogía Queer

En la actualidad podemos comprobar dos tendencias o corrientes en la inclusión de las perspectivas de género(s) en la escuela: la coeducación y las pedagogías queer, que no se contraponen, sino que se complementan (Martínez y Tur, 2020).

La *coeducación* es modelo educativo que pone en el centro la formación del alumnado sin distinguir entre los sexos, en un principio chicos y chicas, sin estereotipos y valorando la diversidad para promover la igualdad de género (Heredero de Pedro, 2019; Miyares, 2008). En sus inicios, esta perspectiva se ha basado exclusivamente en las relaciones de género entre los chicos y las chicas, pero, con el tiempo y procesos reflexivos, ha incorporado diferentes dimensiones relativas a los sexos y los géneros (Subirats, 2016). En este sentido incluye la orientación sexual como parte de la perspectiva de los diferentes géneros (Aragónes, 2021). La coeducación entiende la escuela como un espacio compartido, pero no neutral, basada en valores patriarcales por lo que pretende un cambio cultural profundo donde, tanto chicas y chicos, reciban una educación basada en la igualdad, introduciendo los saberes, intereses y valores de las mujeres (Subirats, 2017). Respecto a este cambio cultural, se pretende modificar las normas de comportamiento en las relaciones sociales poniendo especial interés en el uso del lenguaje para evitar el sexismo, así como en los estereotipos que reproducen las desigualdades entre los géneros teniendo en cuenta el androcentrismo escolar (Delgado, 2015; B. Sánchez, 2017; Subirats, 2016).

Podemos encontrar diversas críticas a la coeducación. Según Rodríguez (2007), a pesar de su perspectiva feminista, no ha logrado superar los estereotipos y la normalización e institucionalización del modelo hegemónico masculino. De igual modo, B. Sánchez (2017) cuestiona la efectividad de la coeducación ya que la escuela sigue perpetuando la concepción dicotómica de los sujetos, reproduce las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres y ofrece un único modelo binario y heterosexista. Por ello, la coeducación con matices *queer*, denominada las *pedagogías queer*, sería un paso más en la crítica al modelo sexista de la escuela al cuestionar la heteronormatividad basado en lo binario y replantearse la cultura de género en la escuela desde los feminismos y desde lo queer (Heras-Sevilla et al., 2021; Platero, 2018). Por un lado, se quiere transgredir lo binario proponiendo una identidad provisional, buscando el respeto a la diversidad y no tanto la igualdad, poniendo el foco, paralelamente, en la interseccionalidad (B. Sánchez, 2017). Y, por otro lado, busca romper con la cultura escolar que ofrece privilegios a determinadas identidades hegemónicas eliminando y oprimiendo a lo diverso o trabajando desde la tolerancia y la integración sin legitimar las diferencias (B. Sánchez, 2017; M. Sánchez, 2019). Además, pretende crear espacios de encuentro transgresores y antinormativos que buscan la resistencia a los modelos hegemónicos visibilizando todas las diversidades desde el empoderamiento y el orgullo de lo disidente (B. Sánchez, 2017). En este sentido, para R. Lucas Platero (2018) *lo normal* es inexistente y, por tanto, lo *(a)normal* tampoco, por lo que se deben buscar espacios de encuentro que sitúen la voz del alumnado en el centro y su identificación personal más allá de los juicios, trabajando, de manera paralela, los estereotipos y el uso del lenguaje inclusivo. Siguiendo esta línea, según Pagano y Fernandes (2018), la pedagogía queer permite la reconstrucción y resignificación del currículo con la incorporación de prácticas horizontales y participativas incluyendo todas las voces, desestabilizando el orden dominante y valorando las múltiples identidades y realidades.

Por último, y siendo un elemento fundamental para la investigación, ambas perspectivas denuncian que no adoptar la perspectiva de género o de géneros en la educación refuerza el pensamiento patriarcal y androcentrista, así como la desigualdad entre los chicos y las chicas (Sánchez e Iglesias, 2008). Lo hace de igual modo al no trabajar los géneros no binarios, las diversidades sexuales o las identidades no cis a favor de una perspectiva hegemónica patriarcal y cisheteronormativa (M. Sánchez, 2019).

A continuación, se presenta una síntesis de las similitudes y diferencias de las diversas perspectivas de género(s) (Tabla 3).

Tabla 3

Similitudes y diferencias de las diferentes perspectivas de género(s): coeducación y pedagogías queer

Perspectivas	Similitudes	Diferencias
Coeducación	Perspectiva de género(s) o feminismos	Enfoque principalmente binario
	Denuncia la desigualdad y discriminación	Visibilización relaciones afectivo-sexuales
	Inclusión lenguaje inclusivo	Búsqueda de la igualdad
	Crítica androcentrista escolar	Modificación las estructuras
Pedagogías queer	Trabajo de los estereotipos	Enfoque diversidades y no binario
	Incremento espacios de reflexión y de encuentros	Interseccionalidad
	Transversalización perspectiva de género(s)	Voz del alumnado y de las experiencias personales
	Formación docente	Horizontalidad
		Búsqueda de las diferencias hacia la igualdad
	Ruptura estructuras: transgresor y antinormativo	

Siguiendo a Giroux (1999) entendemos que las personas se construyen como sujetos políticos en particular en la educación y, como tal, el profesorado debe ser consciente de ello y ofrecer espacios de encuentro y dialógicos para pensar y reflexionar sobre las opresiones y las desigualdades desde una perspectiva feminista logrando así una transformación del modelo dominante y cultural hegemónico (citado en Aguilar, 2013). Por ello, el rol docente es fundamental (Martínez, 2016), tal y como se presenta a continuación.

Rol Docente en la Perspectiva de Género(s)

El rol docente es clave para la incorporación de la perspectiva de género(s) en la educación. En la escuela, los modelos sexuales hegemónicos son difícilmente reconocibles debido a su naturalización lo que conlleva a una reproducción y legitimización si no se lleva a cabo un proceso de reconstrucción por parte de los agentes (Tomé y Calvo, 2008). El rol docente, puede entenderse, por lo tanto, como una actividad de transmisión de conocimientos que reproduce la cultura dominante o como un proceso de desarrollo y de cambio (Marcelo, 1994). El rol para la transformación social está vinculado a la formación en perspectiva de género crítica (Baute et al., 2018). De esta manera, se da sentido a la formación crítica de las y los docentes (Beach y Bagley, 2012) en el sentido ya señalado por Kemmis y MacTaggart (1988) para incluir una perspectiva de género en la praxis (Baute et al., 2018). Es una cuestión fundamental para lograr un cambio en términos de género que el profesorado sea consciente de las subjetividades (Heredero de Pedro, 2019) y las desigualdades asumidas personalmente y de manera inconsciente a través de los hábitos y prácticas docentes (García et al., 2013). De esta forma, se debe dotar al profesorado de bases y recursos para reconocer y ser conscientes de esas situaciones de desigualdad a partir de la identificación de los estereotipos y los prejuicios de género (Lleixà et al., 2020) e intervenir de manera consciente e intencionada en su reconstrucción. En este sentido, si el profesorado no tiene un rol activo y transformador basado en una formación específica en perspectiva de género(s) no puede

observar en su práctica la dimensión patriarcal y la hegemonía cisheterocentrista y, de este modo, prevenir y tratar cualquier tipo de violencia debido al rechazo de las diversidades (M. Sánchez, 2019). Es más, precisa de una especial sensibilización con las personas LGTBIQ+ para luchar contra la LGTBIfobia y transfobia presente en las escuelas incorporando la cultura de la diversidad conociendo y reconociendo las diversidades sexuales y de géneros (Heredero de Pedro, 2019). Según Aragonés (2021), el rol y la formación docente debería estar directamente relacionada con la transversalización.

La *transversalización* de género o *gender mainstreaming* es una perspectiva que incorpora en todos los ámbitos las estrategias para lograr la igualdad de oportunidades entre los géneros (V. Rodríguez, 2007). De esta manera se promueve una cultura basada en la construcción del conocimiento desde los feminismos (Vizcarra y Rincón, 2017). Consiste en incluir medidas para lograr la igualdad de acceso a los derechos humanos por parte de las mujeres y del colectivo LGTBIQ+, desafiando el androcentrismo institucional (Bergallo et al., 2022). En la escuela, la transversalización de género promueve la perspectiva no sexista en la construcción del currículo de todas las áreas y en todo el centro escolar (Cárdenas et al., 2022). Su propósito es incluir las cuestiones de géneros no solo de manera puntual, sino de manera transversal (Aragonés, 2021) a favor de las mujeres y del colectivo LGTBIQ+ (M. Sánchez, 2019). Cabe destacar que los Planes de Igualdad de los centros educativos deben recoger la transversalización de la perspectiva de género en todas sus actividades para lograr un compromiso real hacia las diversidades (M.C. Sánchez, 2021).

En este contexto caracterizado por la transmisión y la reproducción patriarcal (Heredero de Pedro, 2019) las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela han sido promovidas desde el modelo adulto, caracterizado por una visión hegemónica de las mismas (Freire, 2001). El o la docente determina cómo y qué enseñar y en menor medida atiende a las voces del alumnado (Susinos y Parrilla, 2013). En este escenario, constituye un foco de

interés clave atender a las prácticas educativas que promueven la expresión de sí mismo o misma, que toman como referencia las voces y la vida del alumnado para aprender. En este sentido, diferentes autores han destacado el valor de reconocer las voces del profesorado y las voces del alumnado para comenzar un proceso de cambio en torno a las perspectivas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Escobedo-Peiro et al., 2021; Susinos y Parrilla, 2013). Esta última idea refuerza el sentido del segundo aspecto importante de la investigación centrado en la voz del alumnado. Una de las herramientas básicas en este sentido ha sido el texto libre de Freinet (1982). Dicha propuesta de enseñanza y aprendizaje ofrece aspectos fundamentales que se han expuesto, tal y como se va a resaltar en el punto siguiente.

El Texto Libre

En este apartado se van a tratar dos aspectos esenciales. En un primer momento, la relación de la metodología de las voces del alumnado con el texto libre y su vinculación con la transformación de la escuela a partir del diálogo para la reconstrucción de significados. En un segundo momento, el papel docente para llevar a cabo un cambio en las prácticas del aula teniendo en cuenta las diferentes fases del texto libre.

Escuchando las Voces del Alumnado a Través del Texto Libre

La voz del alumnado es una práctica democrática que consiste en incluir las voces silenciadas en el currículo de aquellos colectivos o personas individuales, en este caso, el alumnado, cuya participación no ha sido valorada (Echeita, 2006; Arnáiz, 2003 citados en Susinos y Parrilla, 2013). La metodología de la voz del alumnado sitúa a los y las discentes en el centro de la escuela y de las perspectivas educativas (Vigo-Arrazola, 2007) promoviendo la toma de decisiones acerca de cualquier aspecto de la vida y cultura escolar (Susinos, 2012 citado en Escobedo-Peiro et al., 2021). De esta manera el alumnado escucha y es escuchado en aras a tomar decisiones y responsabilizarse de su vida para lograr un futuro mejor (Fielding, 2011) teniendo en cuenta sus intereses y de dónde parte (Susinos y Parrilla,

2013). La voz del alumnado reconoce a las personas como sujetos en construcción (Vigo-Arrazola, 2007) en el que se hace posible la conciencia personal y la construcción de la propia identidad en términos de diversidad (Clavero, 2016).

Otro aspecto reseñable de la voz del alumnado en el texto libre es que suscita una enseñanza *horizontal* (Susinos y Parrilla, 2013). Las prácticas educativas horizontales buscan la formación de docentes y alumnados críticos, en el que ambas figuras aprenden sin jerarquías, a través del diálogo y el planteamiento de problemas reelaborando conjuntamente el conocimiento (Bosch, 2016). En este sentido se promueve lo que denomina Paulo Freire (1969) la *pedagogía crítica* que busca, mediante experiencias cotidianas y compartidas con los sujetos, despertar la conciencia crítica de sí mismo y del contexto para transformarlo a favor de la igualdad y la cultura minoritaria (Carbonell, 2015). La pedagogía crítica pone en el centro los grupos más oprimidos impulsando el análisis de las estructuras que crea las desigualdades para lograr una transformación (Freire, 2001).

Esta relación horizontal de los agentes se ve traducida en las dinámicas dialógicas y reflexivas que buscan la reconstrucción y la transformación del conocimiento desde su comprensión (Alonso et al, 2008). Convierte a los sujetos en mediadores críticos en todas las fases del texto libre, en un proceso de comunicación continua y de cooperación (Clavero, 2016). No obstante, cabe destacar que esta reconstrucción dependerá de las interacciones que se facilitan en el entorno y el medio (Vigo-Arrazola, 2007). En este sentido, como afirma Freinet (1982), el texto libre está directamente vinculado con el contexto en el que se ofrece y que se transforma según los intercambios comunicativos.

El *texto libre* es una práctica de escritura basada en la *Pedagogía Freinet* que rompe la estructura jerárquica propia de la escuela a favor de encuentros horizontales entre el profesorado y alumnado, sitúa la voz del alumnado en el centro y busca a partir del diálogo reconstruir significados situados en el contexto que representan (Vigo-Arrazola, 2007).

El texto libre como práctica de escritura, basada en la comunicación como sinónimo de socialización, de Célestin Freinet, tiene sus inicios en la *Escuela Nueva*, en Francia, a principios del s. XX (Legrand, 1993). Es un movimiento popular que pretende construir una comunidad escolar humana y libre a partir de la renovación pedagógica de todos sus componentes desarrollando su perspectiva crítica (Legrand, 1993). De socialización puesto que, mediante su mediación, construye sujetos políticos para la vida en sociedad a la par que renueva la escuela con una perspectiva abierta a la interacción con el contexto y a la crítica de éste (Clanché, 1978 citado en Vigo-Arrazola, 2007). Lo desarrolla con el uso del lenguaje oral y escrito, reflejo de la cultura y el contexto al que pertenece (Villavicencio-Aguilar et al., 2018). Lo hace en dos sentidos: el primero como reflejo del contexto social en el que está inmerso (López, 2011), es decir, como “testimonio de las representaciones sociales que son las condiciones históricas exteriores a la escuela” (Vigo-Arrazola, 2007, p. 383); y el segundo, en la adquisición de significados construidos en la propia práctica (Vigo-Arrazola, 2007). De esta manera favorece la construcción de las identidades de los sujetos (Villavicencio-Aguilar et al., 2018) para prepararlos en su función social (Freinet, 1982).

El texto libre desarrolla temas propios del alumnado de acuerdo a sus intereses y conocimientos (López, 2011) permitiendo llevar a cabo una educación centrada en las personas, su realidad y su contexto (Escudero, 2012). Mediante el texto libre el alumnado “expresa su vida, sus juegos y sus trabajos, sus pensamientos y sus sueños” (Freinet, 1982, p.8) buscando, por un lado, su participación activa como principal protagonista de su aprendizaje y cambio (Santaella y Martínez, 2020) y, por otro, la libertad en la expresión y en el formato textual (Santaella y Martínez, 2018). De esta manera, se deja entrar en la escuela la vida del alumnado visto como personas y no como escolares (Vigo-Arrazola, 2007). Esta última aportación da sentido a la denominación del texto libre por parte de Freinet como *técnicas de vida* (Freinet, 1972).

Otro elemento significativo es que el texto libre es un medio para enriquecer la cultura, el conocimiento y los saberes que emergen de él (López, 2011) llevando a cabo lo que llama Freinet *la explotación pedagógica* que es “la utilización al máximo del texto libre en beneficio de la cultura que queremos promover” (1982, p.36). Esta práctica irá evolucionando según las demandas del contexto social en cada momento de su aplicación debido a su carácter proyectivo (Vigo-Arrazola, 2007).

El Papel Docente a Través del Texto Libre

En el texto libre el papel docente es de facilitador y mediador del aprendizaje (Vigo-Arrazola, 2007) comprometido con su contexto social (Santaella y Martínez, 2018). Facilitador en cuanto posibilita la libertad, lo afectivo-emocional, la cooperación de los miembros, el diálogo, la reflexión y la crítica como ejes fundamentales (Vigo-Arrazola, 2007). Para ello, el rol docente se centra en la búsqueda de significados ayudando a su comprensión en base a la sugerencia de nuevas elecciones y dudas (Ramos, 2003). En este sentido las propuestas reflexivas y dialógicas que emergen de la práctica pretenden crear una comunidad educativa crítica (Boch, 2016). Dichas dinámicas, por otro lado, están condicionadas por el marco socioeducativo del docente que se reconstruirán a partir de la práctica y la teoría sobre la misma, favoreciendo así la transformación (Vigo-Arrazola, 2007).

Mediador al conectar el contexto con la individualidad del alumnado, interpretando sus necesidades y el contexto en el que está inmerso (Vigo-Arrazola, 2007). Así contribuye a la construcción del conocimiento de manera interrelacionada con los miembros del aula y de la comunidad (Santaella y Martínez, 2018). Los y las docentes se convierten en guías del aprendizaje, junto al alumnado, en una relación equilibrada y, por tanto, horizontal (Santaella y Martínez, 2018) que posibilita que el alumnado aprende en y de su medio (Freinet, 1982). Por último, el diálogo y la reflexión contribuyen a la formación misma de los docentes en una

perspectiva crítica (Ramos, 2003). Por ello, el texto libre contribuye a la formación de la parte docente a partir de una relación entre la teoría y la práctica (Vigo-Arrazola, 2007).

La práctica actual del texto libre ha evolucionado teniendo en cuenta los medios al alcance en el siglo XXI aunque se siguen diferenciando varias fases en su práctica que se entrelazan y se enriquecen (Campus Iberus, 2022, 1:04:40): la escritura libre, la lectura y perfilación social, la escritura reflexiva y, por último, la presentación social. Otros autores como Álvarez et al. (2016) las denominan de manera diferente: la escritura del texto, la lectura ante el grupo, la corrección y reelaboración del texto con las aportaciones del grupo y, por último, la impresión y reproducción de los textos.

En la primera fase, *escritura libre*: el alumnado se plantea qué quiere decir y cómo quiere decirlo teniendo en cuenta que el texto, posteriormente, será escuchado y leído (Ramos, 2003). Se produce en este momento, *el proceso dialéctico*, que consiste en iniciar un acercamiento al proceso de escritura a través del tema teniendo en cuenta los posibles lectores generando un conocimiento crítico y no solo un proceso instrumental centrado en las reglas del lenguaje (Giroux, 1990). El alumnado elige libremente el tema, el género literario y el soporte (Santaella y Martínez, 2018; Vigo-Arrazola, 2007) para expresar y comunicar sus experiencias e ideas (Álvarez et al., 2016; Vigo-Arrazola, 2007). La libertad es un aspecto fundamental de esta fase que acompaña todo el proceso de enseñanza y aprendizaje cuya finalidad se centra en el cambio social (Vigo-Arrazola, 2007). Tal y como defiende Freinet (1982) este primer escrito será un borrador del texto definitivo.

En la segunda fase, *lectura y perfilación social*: el alumnado lee su escrito y el grupo clase, alumnado y parte docente, le ofrecen mejoras, correcciones, críticas y opiniones (Campus Iberus, 2022). Este momento se convierte en un acto de construcción social puesto que, entre todos los sujetos, se perfila la producción en un proceso colaborativo basado principalmente en el diálogo y la reflexión conjunta acerca de cualquier aspecto de interés

(Clavero, 2016). Este proceso se lleva a cabo mediante preguntas sobre el texto que buscan enriquecer el pensamiento y profundizar en las ideas del alumnado (Freinet, 1982). Da sentido a la reflexión lingüística para transformar los textos e ir más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura (Tolchinsky, 2008) problematizando todos aquellos aspectos necesarios, orientado a hacer consciente del sentido y objetivo del escrito (Miras, 2000).

En la tercera fase, *escritura reflexiva*: el alumnado incorpora, si así lo considera, las aportaciones del grupo en diferentes aspectos: gramática, ortografía, sintaxis, puntuación, coherencia textual, así como en el sentido del texto (Clavero, 2016; Vigo-Arazola, 2007). En esta fase se lleva a cabo una escritura reflexiva para transformar el texto inicial mediante el desarrollo y la construcción del pensamiento personal (Miras, 2000). Este proceso lleva inevitablemente a aprender sobre aquellos aspectos trabajados en el contexto de interacción (Méndez y Zapala, 2013). Al final de esta fase se cierra el texto, dando por concluidas las modificaciones y considerando el escrito definitivo como la obra auténtica de los autores y autoras, donde la parte docente y el alumnado han favorecido una nueva construcción (Freinet, 1982).

En la última y cuarta fase, *presentación social*: consiste en publicar los escritos que el alumnado ha seleccionado según un criterio personal (Clavero, 2016). De esta manera se proyecta el mundo personal del alumnado transformado en el contexto escolar (Freinet, 1982).

Tal y como se ha expuesto, y teniendo en cuenta estas fases, se pueden diferenciar distintas implicaciones que marcan la potencialidad del texto libre. Estas son: la voz del alumnado y las dinámicas horizontales para la construcción de los saberes y conocimientos a partir del diálogo y la reflexión. Para facilitar lo expuesto hasta el momento se muestra una síntesis de las diferentes fases y sus implicaciones (Tabla 4).

Tabla 4*Diferentes fases del texto libre y sus implicaciones*

	Fases	Implicaciones
1º fase	Escritura libre	Expresión escrita libre a partir de la voz del alumnado
2º fase	Lectura y perfilación social	Lectura del escrito por parte del alumnado Dinámicas horizontales dialógicas y reflexivas Reconstrucción de los saberes y conocimiento
3º fase	Escritura reflexiva	Reescritura del escrito inicial con las aportaciones de los agentes del aula
4º fase	Presentación social	Textos definitivos con la reconstrucción de saberes y conocimientos

Una vez expuesto el marco conceptual pertinente para la investigación se pasa a presentar el estado de la cuestión acerca de los temas centrales de este estudio.

Estado de la Cuestión

Tras analizar el contenido teórico expuesto anteriormente, se procede al análisis de investigaciones que han abordado la perspectiva de género(s) en el profesorado en la práctica del texto libre. Se ha realizado una búsqueda de la literatura en diversas bases de datos en línea como son ALCORZE, Dialnet, Google Shoolar, Taylor & Francis, Scopus y Web Of Science, las cuales dan acceso a artículos de revista nacionales e internacionales de calidad. De igual modo se han revisado publicaciones en los últimos cinco años en formato papel. El periodo de recogida de datos ha ido del 19 de noviembre del 2021, guardando a través de Mendeley aquellas investigaciones pertinentes, destacando un periodo más activo desde el 14 de marzo del 2022 y al 25 de julio del 2022. Las primeras búsquedas con los descriptores *perspectiva de género(s) en el profesorado* y *texto libre* han dado escasos resultados. Debido a ello se han dividido las búsquedas en dos grupos: (i) descriptores referidos a la perspectiva

de género(s) en educación combinando ‘perspectiva’ con ‘enfoque’; de género(s) y feminista; ‘coeducación’; ‘pedagogías queer’, añadiendo ‘profesorado’ y ‘escuela’; (ii) descriptores referidos al texto libre; la ‘voz del alumnado’; ‘prácticas reflexivas’; ‘prácticas horizontales’. Por último, se han combinado dichos descriptores con: ‘metodología de investigación feminista’; ‘estudio de caso’, ‘etnografía crítica’. De manera paralela se han realizado cribados para obtener los diferentes resultados.

Tras la revisión realizada, se ha podido comprobar que la escuela no es neutra en temas relacionados con los géneros. Asimismo, se ha podido ver cómo el enfoque basado en la voz del alumnado y, más concretamente, el texto libre, refleja la perspectiva de género(s) del contexto, tanto de la escuela, del alumnado, como del docente. Por último, se pone de manifiesto cómo la investigación puede contribuir a transformar el contexto investigado, a partir de la relación entre investigadores e investigados, modificando la cultura escolar. Este análisis ha permitido identificar los núcleos de interés de la investigación que se presentarán al final de este apartado.

A continuación, se pasa a exponer de forma más detallada y sistemática las ideas destacadas tras el análisis de las investigaciones sobre el tema: (i) la perspectiva de género(s) en la escuela; (ii) la perspectiva de género(s) desde el reconocimiento de las voces del alumnado y el texto libre; (iii) la investigación como base para la transformación.

La Perspectiva de Género(s) en la Escuela. De la Reproducción a la Transformación

El profesorado no es ajeno a la realidad de la institución educativa. La escuela no es un espacio educativo neutro (Rausell y Talavera, 2017) y las diversidades por cuestiones de géneros se representan escasamente, a pesar de que todas están presentes (Hurtado, 2011). Además, según los datos que ofrece el último *Informe de delitos de odio de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales* [FELGT] (2019), el 7% de la violencia y discriminación sufrida por el colectivo y mujeres no estandarizadas se lleva a cabo en el

ámbito educativo y, de este porcentaje, el 85% de las agresiones hacia mujeres y hacia aquellas personas que muestran una disidencia de género, es decir, no hegemónicas o estandarizadas, son efectuadas por varones cis, que se identifican como hombres con el deseo sexual hacia las mujeres. En este sentido, diversas investigaciones (Martínez y Ramírez, 2017; Rodríguez y Peña, 2005b) demuestran que la escuela favorece la representación y la construcción de una masculinidad hegemónica en términos de desigualdad respecto a la femineidad hegemónica e incluso respecto a otras masculinidades y femineidades y demás realidades sexuales y/o de género.

Esta realidad ha sido constatada y reconocida por las políticas educativas. Consecuentemente, estas han promovido la incorporación de los Planes de Igualdad en las escuelas, con una especial atención al currículo en la detección y eliminación del sexismo y la inclusión y respeto a las diversidades (M.C. Sánchez, 2021), incorporando las nuevas masculinidades para prevenir la violencia (Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio).

En este marco, las investigaciones revisadas proporcionan valiosas aportaciones alrededor de la función de la escuela ante la perspectiva de género(s). Encontramos, en este sentido, estudios que demuestran la reproducción y estudios que muestran su potencial transformador.

La Función Reproductora de la Escuela. La reproducción de la desigualdad en los contextos educativos es debido a un complejo entramado de factores y mecanismos sociales de enorme complejidad (Rodríguez y Peña, 2005b). La investigación de Artal (2009) pone de relieve que el profesorado no es consciente del androcentrismo y del sexismo tanto individual como institucional, debido a su falta de conocimiento y formación. Más concretamente, según el estudio llevado a cabo por García-Pérez et al. (2011), existen dificultades en reconocer las consecuencias del patriarcado en la escuela, tanto en la práctica educativa, en

cuanto a la relación sexista mediatizada por el lenguaje oral, escrito y visual utilizado con el alumnado, como en el uso de un lenguaje no sexista.

En cuanto al primer aspecto, relacionado con la práctica educativa, se ha comprobado que los y las docentes efectúan un tratamiento diferencial por razón de género que influye en la reproducción de los modelos hegemónicos y desiguales reforzando los estereotipos y el sexismo (Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020). En el caso de los estereotipos de género, según el estudio de C.T. García (2014), están presentes especialmente en el lenguaje escrito y oral representando una feminidad y masculinidad estandarizada. Cuando el lenguaje es la herramienta socializadora que condiciona la forma de entender el mundo, el cómo se incorporan las cuestiones de género es fundamental (Quesada y López, 2010). Dentro de la institución, según el estudio de Espinar (2006), los estereotipos igualmente están presentes en las imágenes de distintos materiales escolares. Un claro ejemplo de esta función reproductora está presente en los libros de textos. Investigaciones confirman que este material de distintas editoriales y materias, muy extendidas en el ámbito nacional, no favorecen la incorporación de la perspectiva de género(s) puesto que usa mayormente imágenes estereotipadas, en especial, de hombres hegemónicos frente a las mujeres y no refleja las diversidades sexuales y de géneros, a favor de una perspectiva cisheterosexual y un modelo de familia nuclear heteronormativa (Bejarano, 2019; Rodríguez-Mena *et al.*, 2018; Sevilla-Vallejo, 2021).

No obstante, y desafiando la concepción propuesta hasta el momento, el estudio de Coll-Planas y Missé (2015) muestra la complejidad de estos estereotipos en la construcción de las individualidades, en especial, en las personas trans. Tal y como señala, para la reconstrucción personal en las personas transexuales, los estereotipos son necesarios y facilitan la identificación con el sexo asignado y no reconocido, mientras que, para las personas transgénero, estas imposiciones dificultan su redefinición de los géneros.

Respecto al *segundo aspecto*, relacionado con uso de un lenguaje no sexista, estudios como el de Silva Scotto e Inés Pérez (2020) subrayan la influencia del género gramatical de la lengua, propio del castellano, sobre la cognición de los hablantes. Dicho de otra manera, el uso de diversidades de rasgos morfosintácticos, con carga de género en relación con lo masculino genérico, influye en el pensamiento y, por tanto, en la forma de estar y pensar de los sujetos, favoreciendo el patriarcado. Esta evidencia, relacionada con la relación entre lenguaje y construcción personal, ya venía marcada por un estudio anterior llevado a cabo por Dries Vervecken y Bettina Hannover (2015) en el que se muestra como el desdoblamiento, o la feminización del lenguaje, hace que las chicas tengan más confianza, marcando así una vinculación entre género y reconocimiento. Este aspecto está estrechamente vinculado con la función transformadora de la escuela que se pasa a exponer a continuación.

La Función Transformadora de la Escuela. A pesar de las dificultades señaladas en cuanto a la práctica educativa, en especial con los estereotipos, y con el uso del lenguaje no sexista, existen diversos estudios que muestran las oportunidades y posibilidades de las instituciones educativas. La investigación de Marrero (2008), en relación a la construcción de los géneros dicotómicos y, por tanto, desde un enfoque coeducativo, resalta la importancia de las interacciones para la transformación de la escuela, dando voz y espacios a las chicas, logrando tasas de igualdad significativas y éxito académico, a pesar del androcentrismo escolar. Por su parte, la investigación de Martínez y Tur (2020) apunta como la incorporación de las pedagogías queer, a través de propuestas didácticas enfocadas al respecto y la inclusión de las diversidades, crea un espacio educativo crítico con lo binario, lo patriarcal y lo heteronormativo.

Para lograr esta transformación, los estudios coinciden en la importancia de la formación docente en perspectiva de género(s). Pinedo et al. (2018) muestran como los y las docentes en formación, considerando los y las en activo, tienen dificultades en comprender los factores

y los mecanismos y, por lo tanto, en detectar desigualdades por cuestiones de géneros en situaciones cotidianas y menos evidentes. Según el análisis de Resa (2021), esto es debido a que los planes de estudio son androcentristas y sexistas. Además de ello, la escasa formación en materia LGTBIQ+ imposibilita la detección y el trabajo programado respecto a estas discriminaciones (Lara-Garrido et al., 2021).

De modo complementario, múltiples estudios proponen una formación basada en el análisis de la propia práctica y la reflexión crítica sobre sus creencias (García-Pérez et al., 2011; Lara-Garrido et al., 2021; Penna, 2012). La investigación llevada a cabo por Martínez y Ramírez (2017), de índole queer, muestra resultados alentadores en cuanto a que el profesorado se hace consciente de la reproducción del sistema heteropatriarcal y hegemónico, siempre y cuando la formación sea feminista y basada en la crítica y la reflexión personal. Por su parte, la investigación de García et al. (2013) apunta a la importancia del diálogo y la acción en las aulas, en una interacción de teoría y práctica, para lograr cambios.

A continuación, se presenta un cuadro resumen de la perspectiva de género(s) que se derivan del análisis de los diferentes estudios (Tabla 5).

Tabla 5

Perspectiva de género(s) en la escuela según las investigaciones

Reproducción	
Violencia escolar	Informe de delitos de odio de la Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales (2019); Rausell y Talavera, 2017; Rodríguez y Peña, 2005b
Prácticas educativas	Artal (2009); García-Pérez et al. (2011); Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020)
Estereotipos	Coll-Planas y Missé (2015); C.T. García, (2014); Espinar (2006); Quesada y López (2010)
Lenguaje	García-Pérez et al. (2011), Scotto y Pérez (2020); Verweken y Hannover (2015)
Libros de texto	Bejarano (2019); Rodríguez-Mena et al. (2018); Sevilla-Vallejo (2021)

Transformación

Coeducación	Marrero (2008); Vervecken y Hannover (2015)
Pedagogías queer	Martínez y Tur (2020)
Formación docente	García et al. (2013); García-Pérez et al. (2011); Lara-Garrido et al. (2021); Martínez y Ramírez (2017); Penna (2012); Pinedo et al. (2018); Resa (2021)

La Perspectiva de Género(s) desde el Reconocimiento de las Voces del Alumnado y el

Texto Libre

Son pocas las aportaciones e investigaciones respecto a la intersección existente entre perspectiva de género(s) y texto libre, más allá de la investigación sobre educación inclusiva en cuanto al reconocimiento de las voces del alumnado y texto libre en general, tal y como se va a presentar a continuación.

El Reconocimiento de las Voces del Alumnado. El reconocimiento de las voces del alumnado en la escuela ha sido identificado por distintos estudios como un elemento clave para el desarrollo de una práctica educativa inclusiva (Vigo y Soriano, 2014) y que, por tanto, posibilita el reconocimiento de las diversidades en términos amplios. Destacan los estudios más concretos que consideran la voz del alumnado como una herramienta significativa en relación con el rol docente, los procesos reflexivos y dialógicos para la reconstrucción de significados y la horizontalidad, que pueden tener una relación directa con la perspectiva de género(s). No obstante, como investigaciones emergentes en el ámbito académico, se puede considerar el texto libre como práctica significativa para incluir la perspectiva de género(s). Se pasa a detallar cada aspecto entendido como potencialidades para trabajar la perspectiva de género(s).

El Rol Docente ante la Inclusión de las voces del Aula. Vigo-Arrazola (1996) muestra el texto libre como una herramienta que contribuye al desarrollo profesional a favor

de una escuela inclusiva y de calidad. Según su investigación, las voces del alumnado en el texto, en sus expresiones y sus respuestas, posibilitan conocer el papel que asume la parte docente y, por tanto, qué currículo trabajar. Estos aspectos permiten, por un lado, enfocar su práctica y, por otro, interpretar la situación educativa y, por tanto, reorientarla.

Los Procesos Reflexivos y Dialógicos para la Reconstrucción de Significados.

Ainscow y Messiou (2018) apuntan como, mediante propuestas didácticas basadas en las opiniones o la voz del alumnado, se generan cambios efectivos en los presupuestos de partida de los involucrados. Esta idea va en consonancia con los estudios desde la perspectiva de géneros que muestran cómo las relaciones entre los sujetos en diferentes niveles, hablar, pensar o escribir, reconstruyen y negocian los significados (Rodríguez y Peña, 2005a). No obstante, se debe tener en cuenta, según Ainscow y Messiou (2018), que dichas modificaciones en el profesorado se realizan mediante dos procesos. Por un lado, el apoyo y la colaboración de otros u otras docentes para replantearse conjuntamente la acción educativa y, por otro, la participación activa del alumnado. Además, señalan junto a otras investigaciones, como la de Saiz-Linares et al. (2019) y Álvarez (2012), que el profesorado se encuentra con dificultades al incorporar estas dinámicas debido a las diversidades de opiniones y perspectivas, a veces contrapuestas del alumnado, y a la sensación de perder el control de la clase. Por ello, Ainscow y Messiou (2018) insisten en la colaboración de otras opiniones de profesionales de manera conjunta. A ello se suman, según la investigación de Linare et al. (2021) las resistencias, las ausencias, pero sobre todo las invisibilidades de los temas relacionados con la sexualidad y el género debido a la falta de formación.

Por último, y en consonancia con las diferentes aportaciones, Vigo-Arazola (1996) muestra como el texto libre construye la cultura escolar en un proceso de reconstrucción de significados tanto en el profesorado como en el alumnado. En este sentido, la investigación de Saiz-Linares et al. (2019) apunta que los y las docentes son los principales mediadores de

la cultura escolar, que se basa en los conocimientos que poseen y que se transforman gracias a los procesos dialógicos y reflexivos cuestionando creencias y comprensiones de la realidad. En esta línea, el estudio de Álvarez (2012) pone de manifiesto la importancia de que el profesorado se implique significativamente en las prácticas dialógicas para no reproducir patrones y estereotipos en los diálogos para favorecer la inclusión de las diversidades.

La Horizontalidad en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Respecto a la horizontalidad entre profesorado y alumnado, la investigación de Ainscow y Messiou (2018) pone de manifiesto que las prácticas de intercambios colaborativas centradas en aspectos más personales potencia el cambio de los contextos escolares hacia la inclusión, entendida esta como el respeto a todas las diversidades, incluidas las de géneros. En este sentido, y estrechamente relacionado, el estudio de San Pedro et al. (2017) señala las aportaciones de la horizontalidad en cuanto a la ruptura de las jerarquías mediante el diálogo entre los sujetos. Lo considera una herramienta pedagógica que reconstruye relatos y experiencias, por lo tanto, transforma los contenidos en base a una perspectiva común.

De manera paralela y, mostrando una estrecha relación con lo expuesto hasta ahora, el texto libre podría contribuir a crear contenido escolar mediante las construcciones literarias del alumnado. De este modo, se elabora material educativo que puede ir a favor de las diversidades. Para ello existen indicadores para su análisis basado, según las investigaciones, en los personajes, sus actividades, los estereotipos, el lenguaje utilizado, entre otros, para detectar el androcentrismo y las discriminaciones por cuestiones de géneros (Vaillo, 2016). Respecto al texto libre y la intersección con la perspectiva de género(s), tal y como se ha comentado anteriormente, los resultados son escasos.

El Texto Libre para Abordar la Perspectiva de Género(s). Santana y Guadalupe (2014) señalan que la socialización con perspectiva de género en las técnicas Freinet se puede llevar a cabo a partir de un diagnóstico del contexto y orientando las propuestas a la

cooperación entre pares de una forma mixta. Por su parte, Gómez (2017), en su trabajo final de Grado, considera que el texto libre puede favorecer las cuestiones de género a partir de un trabajo programado en el aula y ofrece unas orientaciones concretas para llevarlo a cabo. A continuación, se presenta un cuadro resumen del análisis de la investigación en torno al reconocimiento de las voces del alumnado y el texto libre que se derivan de los diferentes estudios que se han presentado (Tabla 6).

Tabla 6

La perspectiva de género(s): reconocimiento de las voces del alumnado y el texto libre

Reconocimiento de las voces del alumnado	Rol docente	Vigo-Arrazola (1996)
	Procesos reflexivos y dialógicos: reconstrucción de significados	Ainscow y Messiou (2018); Álvarez (2012); Linare et al. (2021); Rodríguez y Peña (2005a); Saiz-Linares et al. (2019); Vigo-Arrazola (1996);
Texto libre y perspectiva de género(s)	Horizontalidad	Ainscow y Messiou (2018); San Pedro et al. (2017)
	Construcción contenido escolar	Vaillo, 2016
	Gómez (2017); Santana y Guadalupe (2014)	

La Investigación como Base para la Transformación

Según Susinos y Parrilla (2013) la investigación educativa, ya sea desde el paradigma cuantitativo, cualitativo o mixto, explica y construye la sociedad en la que está inmersa mediante una participación activa en el contexto. Así lo constata la investigación etnográfica crítica al evidenciar cómo la interacción entre investigadores y participantes modifica la perspectiva de los agentes a favor de posibles cambios educativos (Vigo-Arrazola y Beach, 2021). No obstante, dichos autores señalan la importancia de lograr el liderazgo de los investigados para la transformación, cuya finalidad última es lograr la justicia social. Para

ello se hace necesario que desde la investigación se construyan espacios comunes, donde se reflexiona sobre la acción en relación con la investigación y se posibilita la deconstrucción y, con ello, la posibilidad de modificar los discursos y las prácticas a partir de la voz de los y las protagonistas (Vigo-Arrazola et al., 2016). En esta línea Vigo-Arrazola (2019) apunta que dichas aportaciones de la investigación reconstruyen las nociones neoliberales mediante un análisis compartido. Para ello, la parte investigadora debe ser consciente de ello y generar espacios horizontales. Profundizando en estas ideas, según la investigación de Beach y Vigo-Arrazola (2021), se demuestran cambios en las situaciones investigadas a partir de dos aspectos importantes. Por un lado, reconociendo el poder que sustenta un orden social en la investigación en base a la autoridad y los privilegios otorgados socialmente a la parte investigadora. Por otro lado, reconstruyendo y superando la jerarquía mediante la colaboración en el contexto desde la horizontalidad.

Los *estudios feministas* aportan ideas complementarias. Según el estudio de Martínez et al. (2014), el conocimiento es androcéntrico por lo que la producción colectiva desde la perspectiva de género(s) es imprescindible para un cambio. El estudio de Beiras et al. (2017) además señala la importancia del lenguaje utilizado por la parte investigadora para la identificación, entre otros, de los silencios y las situaciones de poder para negociar los significados y visibilizar las diversidades.

A continuación, se presenta una síntesis de estas investigaciones (Tabla 7).

Tabla 7

La investigación como base para la transformación

<i>Reconstrucción conjunta del contexto</i>	Beach y Vigo-Arrazola (2021); Vigo-Arrazola (2019); Vigo-Arrazola y Beach (2021)	
<i>Reconstrucción desde perspectiva feminista</i>	Producción colectiva conocimiento	Martínez et al. (2014)
	Importancia del lenguaje	Beiras et al. (2017)

Cuestiones de Interés

Tal y como se ha podido constatar, las investigaciones directamente relacionadas con la perspectiva de género(s) del profesorado en la práctica del texto libre y a partir de las voces de los investigados son escasas, lo que muestra la pertinencia de este estudio como tema emergente para la construcción de escuelas inclusivas desde una perspectiva plural. De esta manera, se pone de manifiesto la necesidad de investigar las prácticas docentes y acciones comunicativas desde una perspectiva de género (Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020). Para indagar en ello, se han propuesto cuestiones de interés para orientar y ofrecer resultados de investigación: (i) la perspectiva de género(s) en la escuela y el profesorado; (ii) el profesorado ante las voces del alumnado y el texto libre en relación con la perspectiva de género(s); (iii) la investigación como base para la transformación.

En esta primera parte de revisión teórica y análisis de las investigaciones surge como necesidad el hecho de profundizar en diversos aspectos. En cuanto a la cuestión de interés referida a la perspectiva de género(s) en la escuela, se plantea cómo la institución y el profesorado lo aborda favoreciendo una reproducción o una transformación del contexto destacando propuestas concretas. Respecto al profesorado ante las voces del alumnado y el texto libre en relación con la perspectiva de género(s) se pretende indagar sobre qué experiencias vivencia el profesorado teniendo en cuenta su rol para comprender sus prácticas, sus acciones, sus comportamientos y sus sentidos. Por último, con la tercera cuestión de interés, la investigación como base para la transformación, se manifiesta el interés por analizar la influencia de la investigación en la situación investigada. Estas cuestiones, a las que se hacen referencia, se convierten en los núcleos de interés que dan lugar a las preguntas de investigación que permiten definir el propósito y los objetivos del estudio. Dichas cuestiones se van a presentar en la segunda parte de este trabajo de estudio que se presenta a continuación.

Segunda Parte: Estudio Empírico

Problema y Propósito de la Investigación

Tras lo abordado en los apartados anteriores, surgen una serie de preguntas de investigación relacionadas con diversos aspectos vinculados con la perspectiva de género(s) del profesorado en situaciones que no están sujetas de forma estricta a materiales concretos como es la práctica del texto libre; así como con las aportaciones de la investigación en los contextos estudiados. Tal y como aluden diversos investigadoras e investigadores (Sabirón, 2006; Susinos y Parrilla, 2013), la investigación y sus preguntas son esenciales para lograr entender y ofrecer posibles soluciones a los problemas sociales actuales. Por ello, las siguientes preguntas de investigación buscan, mediante su estudio, arrojar información plausible para interpretar la realidad.

- ¿Cómo se manifiesta la perspectiva de género(s) en la escuela y el profesorado?
- ¿Qué experiencias y vivencias muestra el profesorado ante la perspectiva de género(s) en el texto libre?
- ¿Con qué sentido se hacen?
- ¿Cómo contribuye el proceso investigador en la construcción del texto libre desde la perspectiva de género(s)?

Para facilitar el estudio, al finalizar este apartado, se muestra una síntesis que recoge las cuestiones de interés derivadas de las investigaciones en el estado de la cuestión, a partir de las cuales se han construido los núcleos de interés y las preguntas de investigación, junto a los objetivos del estudio (Tabla 8).

De esta manera se permite formular *el propósito* de la investigación de este trabajo. Este es: *indagar en la perspectiva de género(s) del profesorado en la práctica del texto libre en relación con el contexto de la escuela, comprendiendo las prácticas, las experiencias y sus sentidos, y destacando, además, cómo contribuye la investigación a la transformación del*

contexto investigado. Este propósito de investigación pasa a concretarse en los objetivos que se exponen a continuación.

Objetivos del Estudio

Los objetivos se han elaborado teniendo en cuenta varios aspectos fundamentales: el análisis del estado de la cuestión, la reflexividad y las preguntas de investigación.

Por un lado, del interés por indagar acerca de la perspectiva de género(s) del profesorado en la práctica del texto libre, sus experiencias y sentidos; se concretan los siguientes objetivos:

1. *Conocer cómo el profesorado incorpora la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre*

Este objetivo se centra en conocer cómo el profesorado incluye la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre en relación con el contexto de la escuela, diferenciando el enfoque reproductivo y transformador en sus prácticas.

2. *Determinar cuáles son las experiencias y vivencias del profesorado ante la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre*

Este objetivo pretende abordar qué experiencias vivencia el profesorado en relación con las prácticas, las acciones y comportamientos que manifiestan sobre la perspectiva de género(s) en una situación de texto libre.

Por otro lado, del interés acerca de la relación entre la investigación y el contexto estudiado se concreta el siguiente objetivo:

3. *Identificar los cambios producidos en la escuela mediante el proceso de investigación respecto a la inclusión de la perspectiva de género(s)*

Este tercer objetivo se centra en identificar las aportaciones y producciones del proceso investigador desde un paradigma crítico y feminista, basado en un proceso compartido de construcción del conocimiento.

Para facilitar el estudio, tal y como se ha comentado anteriormente, se muestra una síntesis que recoge las cuestiones de interés, los núcleos de interés, las preguntas de investigación y los objetivos (Tabla 8).

Tabla 8

Relación cuestiones de interés, núcleos de interés, preguntas y objetivos de investigación

Cuestiones de interés	Núcleos de interés	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
Perspectiva de género(s) en la escuela y el profesorado			
Reproducción Transformación	Enfoques de la perspectiva de género(s) Propuestas	¿Cómo se manifiesta la perspectiva de género(s) en la escuela y en el profesorado?	Conocer cómo el profesorado incorpora la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre
El profesorado ante las voces del alumnado y el texto libre en relación con la perspectiva de género(s)			
Experiencias y vivencias del profesorado	Prácticas Acciones Comportamientos Sentidos	¿Qué experiencias y vivencias muestra el profesorado ante la perspectiva de género(s) en el texto libre?	Determinar cuáles son las experiencias y vivencias del profesorado ante la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre
La investigación como base de la transformación			
Reconstrucción del contexto	Aportaciones Producciones	¿Cómo contribuye el proceso investigador en la construcción del texto libre desde la perspectiva de género(s)?	Identificar los cambios producidos en la escuela mediante el proceso de investigación respecto a la inclusión de la perspectiva de género(s)

Susinos y Parrilla (2013) subrayan la existencia de una estrecha relación entre los objetivos y la metodología con la que se aborda el contexto social. Por ello y, en aras a

alcanzar los objetivos teniendo en cuenta el planteamiento social y feminista de la investigación, se va a exponer el diseño en el marco de la investigación cualitativa.

Diseño de Investigación: Estudio de Caso Etnográfico Feminista

Los diseños de investigación cualitativos son un medio para la transformación social cuando incluyen en sus planteamientos una construcción del conocimiento desde la teoría crítica (Jiménez, 2020). A modo de aclaración, se entiende como teoría crítica las perspectivas etnográficas, feministas, incluida la queer, entre otras; que pretenden modificar el contexto para lograr un cambio desde el compromiso social (Jiménez, 2020). En esta línea Denzin y Lincoln (2019) defienden la necesidad de situar la investigación en una problemática social real y pertinente, como es el caso de este estudio. Se puede añadir, de manera paralela, la posibilidad que ofrecen las investigaciones cualitativas al permitir una policromía de métodos de investigación, llamados híbridos y emergentes, según la naturaleza de la problemática planteada (Jiménez, 2020). Por estas diversas cuestiones, se ha elegido una perspectiva cualitativa enmarcada en *un estudio de caso desde un paradigma etnográfico feminista*. Su justificación se presenta a continuación.

En primer lugar, es un *estudio de caso* puesto que indaga en lo particular de un contexto real para comprender cómo actúan y piensan las personas investigadas con el fin de generar conocimiento científico mediante un método específico (Simons, 2011). En concreto, el estudio de caso es *intrínseco* puesto que da sentido a un interés propio sobre un tema cuya lógica interna va enfocada a lograr los objetivos (Stake, 1999).

En segundo lugar, es *etnográfico*, ya que describe una cultura en una comunidad cuyos sujetos no pueden separarse del contexto que representan (Álvarez, 2008). Se indaga especialmente en las interacciones, las acciones y las percepciones de los sujetos para analizar y comprender dicho grupo (Hammersley y Atkinson, 2007), siendo éste una forma básica de estudio de lo social (Hammersley y Atkinson, 2004). Cabe señalar, de igual modo,

que el método etnográfico es flexible, situado, con una pequeña muestra (Jorrín et al., 2021) y se basa en la participación prolongada para lograr una reflexión de carácter holístico (Álvarez, 2008). En concreto, partiendo de ello, este diseño se sitúa más concretamente en la *etnografía escolar o educativa*. Es decir, estudia una comunidad escolar que se organiza y se construye bajo unas normas, unos valores y unas creencias, en la que la investigación busca describir e interpretar su contexto para mejorar la realidad educativa (Jorrín et al., 2021). En el caso de esta investigación, se puede afirmar que estudia el impacto de la cultura de género(s) del profesorado en una práctica concreta como es el texto libre que parte de la voz del alumnado, así como sus posibles intersecciones.

En tercer lugar, es *feminista* puesto que analiza la opresión desde las injusticias relacionadas con el género (Denzin y Lincoln, 2019). Sitúa *al cuerpo sexuado y/o de género* en la investigación (G. Romero, 2020) a partir de la voz de los sujetos (Rodríguez y Peña, 2005a). Del mismo modo que la perspectiva crítica, la etnografía feminista reconoce la producción de conocimiento en relación con el contexto en un proceso reflexivo incluyendo, en este caso, la perspectiva de género(s) en el proceso investigador (Beiras et al., 2017) y en el análisis (Jiménez, 2020). La perspectiva feminista está interrelacionada con el paradigma *crítico* ya que busca transformar, mediante la sensibilización de los agentes, la estructura social de la situación investigada respecto a la construcción del género (Jiménez, 2020). En este sentido, Vigo-Arazola y Beach (2021) y Beach y Vigo-Arazola (2021) ponen de relieve la necesidad de una relación comprometida y estrecha entre la parte investigadora y la investigada, basada en la horizontalidad, para lograr cambios perdurables. De manera paralela, esta investigación da sentido a los elementos claves de la etnografía crítica que son: el acceso al campo, la negociación, la observación participante, la implicación y el compromiso (Jiménez, 2020). Estos aspectos están vinculados con el feminismo (Rodríguez et al., 2005a).

Una vez seleccionado y justificado el diseño de investigación se pasa a exponer las técnicas para la recogida de datos, así como los instrumentos empleados para tal fin.

Técnicas de Recogida de Datos

Para llevar a cabo el estudio se han utilizado cuatro técnicas complementarias de investigación relacionadas con el tipo de diseño. Estas son: la observación participante, la entrevista, el grupo de discusión y el análisis de documentos.

La Observación Participante (OP). Permite obtener una mayor información del fenómeno, en cuanto a la dimensión social, las actitudes y las actividades de las personas; debido a la participación del investigador en el contexto (Rodríguez et al., 1999). En este sentido, el rol investigador impone la interacción social entre el investigador y los informantes (Taylor y Bogdan, 1987). Concretamente, en este estudio, y siguiendo a Flick (2004), el *rol del observador es participante* al integrarse en las actividades del centro escolar para recoger los datos y negociar el proceso. Es importante señalar que se han liderado varias sesiones de texto libre a petición de la tutora del aula, además de compartir otras actividades educativas. Cabe resaltar, además, la construcción de un blog para la presentación social de AEI: <https://abrireimaginar.wordpress.com/>

Además, es *pseudoimplicado* debido a que, sin ser nativo, se sitúa con los informantes en el mismo escenario (Camas, 2008). Todo ello facilita el *rapport* necesario para la obtención de datos y el posterior análisis (Sabirón, 2006).

La Entrevista (E). Es una técnica basada en un intercambio dialógico de visiones del mundo entre personas que conversan sobre un tema común y de interés (Rodríguez-García y Pino-Juste, 2019). Su valor reside en dos aspectos. El primero, ayuda a comprender las experiencias y enfoques de las situaciones estudiadas gracias a la interacción con los sujetos (Flick, 2004). El segundo, se obtiene información focalizada que permite un análisis minucioso para la obtención de datos (Quintanal y García, 2012). En este estudio se ha

optado por la tipología semiestructurada-etnográfica (Flick, 2004). Se define como semiestructurada ya que se plantean preguntas relativamente abiertas para dejar entrar temas emergentes; y etnográfica puesto que se solicita la entrevista, se explica el proyecto y se plantean cuestiones descriptivas y de contraste (Spradley, 1979, citado en Flick, 2004).

El Grupo de Discusión (GD). También llamado *grupo focal*, es un procedimiento para obtener información respecto a percepciones y/o creencias de los participantes en una situación interactiva (Sabirón, 2006). Busca una visión colectiva del fenómeno estudiado (Jorrín et al., 2021) en un ambiente cercano y bajo una conversación diseñada (Sabirón, 2006).

El Análisis de Documentos (AD). Es un método que pretende conocer a las personas que han redactado dichos documentos de registro y, por tanto, la cultura y los conocimientos acerca del tema estudiado (Taylor y Bogdan, 1987). En este caso, se ha abordado, principalmente, el *Plan de Igualdad*.

Estas técnicas de investigación ofrecen una recogida de datos gracias al apoyo de los instrumentos que se incluyen en el siguiente apartado.

Instrumentos para la Recogida de los Datos

Los instrumentos utilizados han sido el cuaderno de campo, el diario investigador y los medios audiovisuales.

El Cuaderno de Campo. Recoge las notas de campo. Se trata de las anotaciones derivadas de la observación que expresan descripciones amplias o detalladas, así como impresiones y posibles interpretaciones acerca de un suceso (Flick, 2004). En esta investigación se ha utilizado un cuaderno y un bolígrafo para, posteriormente, pasar la información en formato digital e incluirla en el diario investigador.

El Diario Investigador. Es un instrumento que documenta todo el proceso investigador de manera extensa y detallada (Flick, 2004). Se ha utilizado un archivo digital

para describir los datos y llevar a cabo una interpretación aproximada de los mismos desde su recogida en relación con la literatura sobre el tema (Jorrín et al., 2021). De esta manera se da sentido a la reflexividad del método cualitativo y, en particular, del diseño etnográfico crítico feminista basado en una revisión constante del proceso y del posicionamiento personal. El diario es un instrumento fundamental en el registro cualitativo (Merino et al., 2022).

Los Medios Audiovisuales. Son medios como la grabadora o la cámara de fotografía que han posibilitado las *grabaciones auditivas e imágenes fotográficas*. Se puede considerar un instrumento que capta la naturalidad del escenario (Nothdurft, 1987 citado en Flick, 2004) por lo que se ha utilizado a lo largo de la investigación, tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión y en las observaciones dentro del aula y del centro educativo. Han servido para recoger información e incluirla en el diario investigador.

Escenario de Investigación

El escenario de esta investigación toma como referencia el contexto de la educación en Aragón. La escuela, objeto de estudio, está ubicada en una zona rural de la provincia de Huesca con una fuerte tendencia a un descenso de la población, en comparación con la media aragonesa, por lo que se considera, *desfavorecida por despoblación* (Asociación para el desarrollo integral de la Cuna de Aragón, La Jacetania y Alto Aragón [ADECUARA], s.f). Por otro lado, se sitúa en el núcleo más importante del municipio, que consta de ocho poblaciones más, con un ayuntamiento propio. El municipio tiene una población total de 222 personas según el Instituto Nacional de Estadística [INE] (Figura 1).

Figura 1

Población del municipio



Nota: Imagen del INE de los últimos datos registrados del año 2021.

(<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2875#!tabs-mapa>)

Por otra parte, cabe destacar dos aspectos llamativos según los últimos datos del INE (2021). El primero de ellos es que, en la población donde se ubica el centro educativo, no se han reportado nacimientos desde el año 2019, mostrando un crecimiento vegetativo negativo. El segundo dato relevante es que, en el municipio, en el que se incluyen todos sus núcleos poblacionales; viven únicamente 18 sujetos menores de quince años, es decir, en edad escolar: diez niños y ocho niñas. Y de éstos, un niña y tres niños residen en el pueblo donde se ubica la escuela, pero ninguno de ellos está escolarizado en dicho centro.

El municipio se caracteriza por la convivencia de tres grupos poblacionales diferenciados. Por un lado, aquellas personas consideradas *autóctonas*, es decir, de familias cuyo origen en la zona se remonta a varias generaciones; por otro lado, *las personas de origen extranjero*, procedentes de diversos países Europeos como Alemania, Francia, Italia, Reino Unido y Rumanía así como de Marruecos, de Cuba y de Colombia, instalados en el municipio por motivos laborales; y, por último, los *procedentes de la ciudad* que han emigrado a la zona rural para vivir en contacto con la naturaleza y en grupos de convivencia más pequeños. En este último grupo destaca un pueblo autogestionado y agroecológico basado en un proyecto colectivo de educación, aprendizaje y rehabilitación. Este se considera *una comunidad* organizada alrededor de unas normas de convivencia que se negocian y deben respetarse si se desea ser incluido y pertenecer a la comunidad. Cabe resaltar, como

elemento significativo, su formación en perspectiva de género(s) en grupos diferenciados de mujeres y hombres, y la inclusión, además, de la transversalidad feminista en su proyecto de comunidad y en la resolución de conflictos (MadS.1, en entrevista). De esta comunidad proceden seis de los diez alumnos y alumnas que conforman la etapa de educación primaria de la escuela, cuatro niños y dos niñas. Es importante señalar que las familias no pertenecientes a la comunidad no siempre coinciden en las perspectivas ofrecidas en la resolución de conflictos o en temas referidos a la organización del centro, lo que dificulta la convivencia en la escuela (MadI.3, en entrevista).

La mayor parte de la población del municipio se dedica a la agricultura y la ganadería, mientras que el resto trabaja en el sector servicios, enfocado al turismo, especialmente en la restauración. En cuanto a infraestructuras, el pavimento de algunas carreteras está deteriorado, especialmente el acceso al pueblo autogestionado. Esta situación aísla de manera significativa el acceso al mismo. Por lo que se refiere a la oferta cultural, esta es relativamente escasa. No obstante, destaca el Centro de Exposiciones “Leoncio Mairal” y la Senda de Izarbe. Igualmente sobresalen los espacios deportivos.

Selección y Acceso al Centro

El estudio está vinculado al desarrollo del *Proyecto de Investigación I+D+i. Desafiando la estigmatización. (DesEi) (PID2020-112880RB-I00)*. Este proyecto centrado en el estudio de los *discursos y prácticas creativas e inclusivas en escuelas de ‘especial complejidad’* es liderado por Begoña Vigo-Arazola, como investigadora principal, junto a un equipo de 18 investigadoras e investigadores de las universidades de Zaragoza, Autónoma de Madrid, Salamanca, Castilla León, Extremadura y Pablo Olavide de Sevilla.

El centro se ha seleccionado a través de un *muestreo no probabilístico de criterio*, que centra el interés en el caso, según criterios previamente establecidos (Jiménez, 2020). Estos son, por un lado, que el centro sea *un colegio de educación primaria de especial dificultad por*

tratarse de difícil desempeño, atendiendo a la ORDEN ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón. Por otro lado, que trabaje *el texto libre*. Para la selección se toma como referencia el listado de centros considerados de especial dificultad por la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón. Una vez identificados, el 14 de marzo de 2022, se manda una carta en la que se solicita la participación mediante correo electrónico a los setenta y ocho centros escolares (Anexo 1) excepto a uno de ellos. Este último no fue incorporado a la lista ante un posible sesgo en el estudio, por mi desempeño como docente en el mismo durante catorce años. Se recibe contestación de cuatro de ellos interesados en el tema. Se procede a llamar personalmente a los centros educativos para explicar el estudio, pero tres de ellos no reúnen las condiciones predeterminadas, en concreto, la práctica del texto libre. No obstante, se acuerda entablar contacto en el curso 2022-2023. De esta manera, se selecciona y accede al único centro que reúne los criterios.

Para facilitar el acceso al mismo de manera presencial se entrega un calendario orientativo y provisional, solicitado por la directora del centro, teniendo en cuenta la disponibilidad de ambas partes y las horas de práctica del texto libre (Anexo 2). Finalmente, este calendario se amplía, favoreciendo así el estudio etnográfico, en cuanto a la permanencia en el campo.

Descripción del Centro y de las y los Participantes

El centro. El estudio se ha llevado a cabo en una escuela rural unitaria, que no está integrado en ningún Centro Rural Agrupado [CRA]. Se trata de un Centro de Educación Infantil y Primaria Público [CEIP], ubicado en el norte de la provincia de Huesca. De acuerdo con la ORDEN ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, es catalogado como *centro de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño* por ser un *colegio aislado y con difícil acceso*. Debido a esta condición de aislamiento, el centro escolar realiza actividades complementarias

con otras dos escuelas unitarias de la comarca, de características similares. De ello se derivan dos objetivos. El objetivo principal de dichos encuentros es crear una comunidad escolar de mayor amplitud y facilitar las interrelaciones sociales del alumnado en una zona de difícil acceso. El segundo objetivo, centrado en el profesorado, busca mejorar la práctica docente, al compartir experiencias y propuestas didácticas de formación, en sesiones mensuales, en el marco del Seminario Permanente Intercentros Unitarias coordinadas por el Centro de Innovación y Formación Educativa de referencia.

Respecto al *Plan de Igualdad*, cuya coordinación está liderada por la directora, se debe señalar que se encuentra en proceso de elaboración. En este sentido, se han llevado a cabo diferentes acciones:

- (1) Se ha realizado el diagnóstico del centro y consecuentemente, se han elaborado los objetivos y las líneas de actuación. En este aspecto, es llamativo el hecho de que, hasta el momento, no se ha contado con la perspectiva de las familias y otros agentes de la comunidad educativa.
- (2) La biblioteca del centro cuenta con una dotación de libros con perspectiva de género(s) donde se pueden encontrar ejemplares con distintas temáticas: nuevas masculinidades, trans, empoderamiento femenino, etc.

La escuela cuenta con nueve docentes, tres a tiempo completo y seis itinerantes, y diecisiete niños y niñas.

En relación con *el profesorado*. La directora del centro escolar objeto de estudio, considerada informante clave tal y como veremos posteriormente, se encuentra en su primer año en esta escuela y en la primera parte del curso ha llevado a cabo una formación sobre *texto libre* a las otras dos docentes del centro y a las de las otras unitarias con una gran aceptación (MaeD.1, en entrevista). Además, en esta línea de formación, el centro forma parte, junto a dos colegios más de Aragón, del programa de formación *Hipatia* en colaboración con la Facultad de

Educación de la Universidad de Zaragoza cuya representante de la universidad es Begoña Vigo-Arazola, directora de este trabajo de investigación, con el proyecto *Programar en la escuela rural desde diferentes metodologías*. El objetivo fundamental de este Programa es crear espacios de reflexión y mejora docente, en ambas direcciones, alrededor de propuestas de inclusión educativa; en este caso concreto, el *texto libre*, llamado en el centro objeto de estudio *Abrir e Imaginar* [AEI]. En relación al equipo didáctico, el centro cuenta con tres docentes a tiempo completo: una maestra tutora de infantil con perfil de audición y lenguaje [AL], una maestra de pedagogía terapéutica [PT] con perfil inglés, que además es Coordinadora de Formación [COFO]; y una maestra tutora de primaria con perfil inglés que es la única representante del equipo directivo en su función de directora, así como coordinadora de Igualdad. Las seis docentes itinerantes son: un docente de educación física, una docente de educación musical, una docente de aragonés, una orientadora escolar y una trabajadora social. En este caso es llamativo, por un lado, la escasa representación de lo masculino respecto a lo femenino contabilizando un hombre respecto a ocho mujeres; y, por otro lado, la residencia del personal docente en otras localidades no integradas en el municipio.

Por lo que se refiere al *alumnado*, el centro cuenta con diecisiete niños y niñas distribuidos en dos etapas. Una unidad de Educación Infantil [EI] compuesta por los tres niveles, con siete niños y ninguna niña; y una unidad de Educación Primaria [EP] con los seis niveles, con siete niños y tres niñas. Cabe destacar tres elementos fundamentales:

(1) Todo el alumnado procede de diferentes pueblos del municipio y de otros de la comarca; ninguno de ellos pertenece al núcleo donde se ubica el centro escolar.

Además, existe una mayor representación del alumnado procedente de la comunidad autogestionada: uno de siete en la etapa de infantil y seis de diez, en primaria.

(2) En las aulas confluyen varios hermanos. Así, en el caso de primaria, hay presencia de tres pares de hermanos y hermanas.

(3) Existe una escasa representación de niñas, siendo solo tres de un total de 14 alumnas y alumnos.

(4) El alumnado es de origen nacional excepto una niña de nueva incorporación procedente de Colombia.

Las familias, por su lado, tienen un nivel socioeconómico y cultural medio. En el centro existe una diferenciación clara entre aquellas pertenecientes a la comunidad autogestionada y aquellas que no. Muestran una gran disposición y colaboración con la escuela. Por un lado, participan de manera activa en propuestas impulsadas por el centro escolar como *grupos interactivos, leones y orejones, AEI* y; por otro lado, llevan a cabo actividades complementarias que gestionan y organizan como *conoce mi pueblo, taller de sexualidad, taller de grafitis, encuentro 8M*, entre otros. Cabe destacar la presencia en dichas actividades de más madres que padres, en general. Además, la diversidad entre las familias es amplia, aunque sigue un patrón de organización nuclear, sin ninguna representación de familias diversas. De manera complementaria, es importante señalar, como otro factor fundamental en la investigación, que las familias llevan a sus hijos e hijas al centro escolar debido a su proyecto educativo, basado especialmente en *lo rural, en la cercanía con el equipo docente* y la *participación* en la gestión del currículo (MadS1; MadI.3, en entrevista). Debido a estas características, es un colegio en auge, en el que cada vez se solicitan más matriculas de familias del entorno.

Las y los Participantes. Respecto a *los participantes*, según Mendieta (2015) se deben diferenciar aquellos *participantes*, o también llamados *informantes clave*, y los *participantes en general*. Los primeros son aquellos que ofrecen información relevante y global del fenómeno objeto de estudio, en este caso concreto, las docentes que imparten *Abrir*

e *Imaginar* en la etapa de educación primaria; los segundos, aportan datos parciales y complementarios, en este caso: la docente de infantil, el alumnado y las familias. Todos y todas las participantes lo han hecho de manera voluntaria y el nivel de participación ha sido, además, variado en tiempo en cuanto a la relación con la parte investigadora. Se pasan a detallar estos dos grupos.

Las *participantes clave* seleccionadas son las dos maestras que desarrollan la técnica del texto libre, denominado, como se ha comentado anteriormente, *AEI*. De esta manera, se ofrece una visión de la realidad, tema de estudio, que va a garantizar la calidad y el rigor de la investigación (Pla, 1999). El objetivo fundamental es dar sentido al objeto de estudio de la investigación, centrada en el profesorado, que son las personas nativas del contexto investigado. Se pasan a detallar los elementos que se han considerado pertinentes para la recogida de información y posterior análisis (Tabla 9).

Tabla 9

Descripción de las participantes clave: informaciones relevantes de las mismas

Participante	Código	Tiempo en el centro y en docencia	Experiencia en texto libre	Coordinación de igualdad	Técnica etnográfica
Maestra tutora y directora	MaeD.1	Primer año en el centro 15 años en docencia	4 años	Si	(E, GD, OP) Presencial y telemático
Maestra PT	MaePT.2	3 años en el centro 6 años en docencia	Primer año	No COFO	(GD, OP) Presencial

Nota: MaeD.1 es una participante con la que se tiene un rapport significativo debido a que se ha trabajado con antelación con ella en otro centro escolar

Las dos docentes comparten el aula para llevar a cabo las diferentes fases de *AEI*, aunque, de manera ocasional, cuando el alumnado lo necesita o solicita, se separan en pequeños grupos para atenderlo de manera más individualizada. *AEI* está programado los jueves por la mañana a segunda hora. No obstante, debido a las *dinámicas del aula* y la

inclusión de la propuesta *tarea personal*, el texto libre se desarrolla en diversos momentos de la semana y de la jornada escolar. A modo de aclaración, por un lado, las dinámicas del aula se basan en una policromía de metodologías, entre las que se encuentran unas más directivas y otras basadas en la voz del alumnado que buscan principalmente la autonomía y la toma de decisiones, donde destaca principalmente la asamblea y *AEI*. Por otro lado, la tarea personal consiste en la elección autónoma, por parte del alumnado, de las tareas del área de Lengua y Literatura, en las que se diferencian las actividades del libro de texto y *AEI*.

Respecto a *las y los participantes en general*, se han seleccionado aquellos sujetos pertinentes para la investigación mediante un *muestreo deliberado* (Jorrín et al., 2021), es decir, de manera intencional y secuencial, según las necesidades del estudio. De ello se derivan tres grupos de informantes generales: las familias, otra docente del centro y el alumnado. En estos casos, las familias y la otra docente se han considerado como participantes para conocer, principalmente, de manera más detallada, el contexto del centro. Por su parte, el alumnado, facilita indagar sobre la relación existente entre el texto libre y perspectiva de género(s) y las posibles intersecciones, a través de sus textos y respuestas. Se pasa a detallar aquellos elementos considerados fundamentales para el estudio (Tabla 10).

Tabla 10

Descripción de las y los participantes en general: informaciones relevantes

Familias	Código	Lugar residencia	Años en el centro	Función	Técnica etnográfica
Madre EP	MadS.1	Comunidad	9 años	2 hijos PR	(E) Presencial
Madre EP	MadS.2	Comunidad expulsada	4 años	1 hija PR	(OP) Presencial
Madre EI	MadI.3	No comunidad	2 años	1 hijo IN Consejo escolar	(E) Presencial

Maestra	Código	Tiempo en el centro	Tiempo de docencia	Técnica etnográfica	
Infantil	MaeIn.3	3 años	6 años	(E, GD, OP) Presencial	
Alumnado PR	Código	Lugar de residencia	Lugar de nacimiento	Género	Técnica etnográfica
2°	Ohi.	Comunidad expulsada	Zaragoza	Femenino	(OP) Presencial
2°	Elí.	No comunidad	Madrid	Masculino	(OP) Presencial
3°	Telm.	No comunidad	Barcelona	Masculino	(OP) Presencial
5°	Luc.	Comunidad	Zaragoza	Masculino	(OP) Presencial
6°	Fel.	Comunidad	Zaragoza	Masculino	(OP) Presencial
6°	Mar.	Comunidad	Zaragoza	Femenino	(OP) Presencial

Nota: El alumnado se ha identificado con el género expresado individualmente

Entrada en el Campo y Recogida de Información

El periodo del estudio en el centro escolar es desde el 10 de mayo hasta el 28 de junio de 2022. No obstante, debido al carácter dinámico de la metodología cualitativa (Jorrín et al., 2021), el tiempo de recogida de datos es más amplio. Se mantienen conversaciones y encuentros informales, desde el 23 de marzo hasta el 8 de agosto, con la directora del centro. Tal y como se ha comentado anteriormente, las técnicas utilizadas han sido OB, E, GD y AD y se han complementado con conversaciones informales. Se pasa a detallar cada una de ellas.

Observación participante

El proceso de recogida de información a través de la observación participante en el campo, es decir, en el centro educativo, han sido de 37 días, es decir, más de siete semanas, con una media de 148 horas. Se han podido observar dieciséis sesiones de *Abrir e Imaginar*. De ellas,

se pueden diferenciar nueve sesiones correspondientes a las dinámicas propias del texto libre. Seis de ellas dirigidas por las informantes clave; dos de ellas, por la parte investigadora, a petición de las docentes del aula; y una correspondiente a la presentación social con las familias. Además de tres sesiones dedicadas a las *tareas personales* en las cuales el alumnado ha elegido *AEI*. De manera paralela, se han dedicado cuatro sesiones para la *observación de los textos* del alumnado, de las cuales dos de ellas han sido sola y otras dos con la tutora. Por otro lado, se ha participado y, por tanto, observado las *dinámicas del aula* y de las *docentes* en otras áreas, en los recreos, así como en varias *actividades complementarias* con las familias como *Conoce mi pueblo* y *Encuentro de unitarias*.

Las observaciones han ido enfocadas a conocer el contexto para explorar las prácticas de texto libre y la presencia de la perspectiva de género(s). Más concretamente, se buscaba conocer cómo y con qué sentido estaba presente, además de identificar las aportaciones de la investigación. Para ello, tal y como se ha comentado anteriormente, se ha adoptado un rol participante pseudoimplicado en el que se han realizado devoluciones a las informantes de manera constante las cuales han ido orientadas a construir el rapport, contrastar la información y promover la reflexión.

Dichas observaciones se han registrado en el diario investigador, que consta de cuarenta páginas (Anexo 3), en las que se transcriben las notas de campo, las sesiones lideradas por la investigadora registradas con grabadora y se incorporan fotografías.

Entrevistas

Las entrevistas se han llevado a cabo durante el proceso de recogida de información. Se han realizado cuatro en total. Dos de ellas a dos madres y, las otras dos, a dos docentes. Se ha adoptado *un rol bilateral* para fortalecer la vinculación con las participantes (Taylor y Bogdan, 1987). Además, se han realizado clarificaciones y sondeos con *controles cruzados*

para contrastar la información siguiendo una guía para abordar los temas pertinentes al estudio (Taylor y Bogdan, 1987).

Respecto a las *madres*. Por un lado, se decide realizar una entrevista a una madre perteneciente a la comunidad autogestionada con sus hijos en EP que, además, ha impartido un taller de sexualidad para el 8M. Dicha entrevista se lleva a cabo el 7 de junio en su domicilio con una duración de 1h40 minutos (Anexo 4). Por otro lado, se entrevista, el 28 de junio en el colegio, a una madre de EI, perteneciente a un núcleo diferente de la comarca y miembro del consejo escolar; encuentro con una duración de 24 minutos (Anexo 5).

De esta manera se pretende conocer el contexto del centro, en general, y desde la perspectiva de género, en particular, contrastando *los sentidos y los saberes*, a partir de las voces de las familias, teniendo en cuenta sus datos demográficos y biográficos, así como sus experiencias, opiniones y visiones prospectivas del tema del estudio.

Las preguntas de investigación se han elaborado a partir de los núcleos de interés en relación con los objetivos del estudio, tal y como se muestra en la Tabla 11.

Tabla 11

Elaboración de las preguntas de investigación a las madres

Objetivos	Núcleos de interés	Preguntas entrevistas
Conocer el contexto del centro escolar		¿Dónde vives? ¿Por qué has elegido este cole?
Conocer la perspectiva de género(s)	Enfoques perspectiva de género(s)	¿Cómo ves que se trabaje la perspectiva de género(s)? ¿Qué opinas sobre incluir las diversidades de géneros y sexuales en la escuela? Y, ¿mediante el texto libre?
Identificar posibilidades del centro respecto a la perspectiva de género(s)	Propuestas para la inclusión de la perspectiva de género(s)	¿Cómo lo harías? ¿Crees adecuado participar en la elaboración del Plan de Igualdad?

Nota: Se han adaptado las preguntas en las entrevistas según las respuestas y las posibilidades

Respecto a las *maestras*. Se realizan dos entrevistas, una a la tutora de EI y otra a la tutora de EP. Hay que destacar que durante el proceso investigador se ha solicitado una entrevista a la otra maestra que imparte *AEI*, pero no se ha podido llevar a cabo. Los objetivos de ambas entrevistas son diferentes. La dirigida a la docente de EI, realizada el 19 de mayo en el colegio, se centra en conocer el contexto, en general, y desde la perspectiva de género(s), en particular, tanto del centro como de su aula. Se ha realizado en el centro escolar con una duración de 18 minutos (Anexo 6). En cuanto a la llevada a cabo a la docente de EP, se pretende, además, averiguar cómo se incorpora la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre, qué experiencias vivencia y con qué sentido. Se añade el objetivo de identificar posibles aportaciones de la investigación con un análisis compartido y la construcción conjunta del blog. Esta entrevista se realiza fuera del colegio, en un ambiente distendido, el 30 de mayo con una duración de 1h20 minutos, tras varias semanas en el campo, lo que ha orientado las preguntas (Anexo 7).

Las preguntas de investigación se han elaborado a partir de los núcleos de interés en relación con los objetivos del estudio, tal y como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12

Elaboración de las preguntas de investigación a las docentes

Maestra tutora de EI		
Objetivos	Núcleos de interés	Preguntas entrevistas
Conocer el contexto de centro y de aula		¿Me puedes contar sobre el contexto ¿Qué tipo de familias hay?
Conocer la perspectiva de género(s)	Enfoques perspectiva de género(s) Propuestas	¿Conoces las diferentes perspectivas de género(s)? ¿Qué propuestas llevas a cabo en el aula y en el centro?

Determinar las experiencias del profesorado ante la perspectiva de género(s) en el texto libre	Experiencias ante la inclusión de la perspectiva de género(s).	¿Se podría trabajar la perspectiva de géneros con el texto libre? ¿Cómo? ¿Tienes formación?
Maestra tutora de EP		
Objetivos	Núcleos de interés	Preguntas entrevistas
Conocer la perspectiva de género(s)	Enfoque perspectiva de género(s) Propuestas	¿Qué entiendes por perspectiva de género(s)? ¿Qué haces para incluir la perspectiva de género(s)?
Determinar las experiencias vivenciadas del profesorado ante la perspectiva de género(s) en el texto libre	Prácticas Acciones Comportamientos Sentidos	¿Por qué llevas a cabo estas propuestas? ¿Tienes formación?
Identificar los cambios producidos por la investigación	Producciones y aportaciones de la investigación	¿Qué aporta el texto libre a la perspectiva de género(s)? ¿Qué tenemos en cuenta para la perspectiva de género(s)? ¿Cómo construimos el blog?

Nota: Se han adaptado las preguntas a las dos maestras según las respuestas y las posibilidades

Grupo de discusión

El grupo de discusión se ha llevado a cabo el último día de la presencia en el campo, es decir, el 28 de junio, después de realizar la observación participante y de haberse incluido el análisis de documentos y las entrevistas. El rol ha sido *no directivo* liderando discusiones abiertas (Taylor y Bogdan, 1987). Cabe señalar las dificultades en llevarlo a cabo, debido a las fechas de final de curso, con interrupciones constantes de familias, proveedores y personal del ayuntamiento. Debido a ello, una informante clave, MaeD.1, debe marcharse a atender a una familia. No obstante, se ha intentado llevar a cabo para compartir, discutir, construir conocimiento y, a la vez, contrastar los datos y los resultados (Jorrín *et al.*, 2021). De esta manera, se pretende identificar posibles aportaciones de la investigación con un análisis

compartido y la construcción conjunta del blog debatiendo aspectos claves. Además, se ha realizado la triangulación para contrastar las informaciones. Para ello, el grupo de discusión se ha llevado a cabo siguiendo un guion planificado para lograr los objetivos en el centro escolar con una duración de 25 minutos (Anexo 8).

Análisis de documentos

Se ha analizado el documento del centro pertinente para la investigación. En este caso el Plan de igualdad que está en proceso de elaboración.

Para concluir este apartado, se presenta a través de un gráfico la recogida de información de este estudio. Más concretamente, tal y como se ha comentado, a través de la observación participante, las entrevistas y un grupo de discusión. Además, se han visto complementadas por las conversaciones informales que se han registrado en las notas de campo y su posterior transcripción al diario investigador (Figura 2).

Figura 2

Representación del proceso de recogida de datos para posterior análisis



Análisis de la Información

La recogida de información, y su posterior transcripción, permite transformar la realidad observada en *texto*, convirtiéndose en material empírico y posibilitando así su análisis (Flick, 2004). Estos textos están sometidos a una inevitable implicación subjetiva

que, precisamente, aporta el valor de la interpretación de los hechos construidos en relación con el contexto como experiencia vivida (Contreras y Pérez, 2010). De esta manera, se construye la información registrada en forma de datos que son sometidos a un análisis, basado en un modelo circular, que vuelve sobre sí mismo para lograr su interpretación (Jiménez, 2020). Otra particularidad es que los datos son hermenéuticos, es decir, basados en el sentido atribuido de las personas, desde una perspectiva subjetiva, que describe e interpreta una realidad concreta que se considera objeto de estudio (González, 2013).

Para el análisis, se han seguido diferentes fases secuenciadas e interrelacionadas, a favor de una perspectiva interpretativa, que se traducen en la construcción de categorías emergentes, mediante los diferentes niveles de codificación: codificación abierta, axial y selectiva (Jorrín et al., 2021). En el anexo 9 se muestra una síntesis del proceso llevado a cabo. Se han seguido los siguientes pasos:

- (1) En un primer momento, y en base a los núcleos de interés y los objetivos de investigación, tal y como se ha mostrado anteriormente en la Tabla 8, se han elaborado los códigos abiertos de manera provisional. Para ello, se han elaborado múltiples categorías agrupando la información de las técnicas de OP, E, GD y AD.
- (2) En un segundo momento, para construir la categoría axial, se han identificado códigos relacionales agrupando los códigos abiertos. En este caso, se han construido categorías basadas en los conceptos de la perspectiva de género(s) y propuestas concretas, las experiencias, las vivencias y los sentidos, así como los cambios producidos en el proceso investigador.
- (3) Por último, se ha realizado una comparación intensiva de las categorías hasta llegar a la saturación. De esta manera, se identifican las categorías centrales y sus definiciones para, posteriormente, identificar unas categorías finales para la obtención de resultados y ofrecer una discusión en aras a construir una *teoría*

fundamentada (Jiménez, 2020). Se puede comprobar que las categorías tienen una relación estrecha con los objetivos mostrando la plausibilidad del estudio (Jorrín et al., 2021).

Finalmente, el análisis se ha llevado a cabo mediante la última versión de NVivo11, considerado un programa para el tratamiento de los datos cualitativos, que permite, además, analizar diferentes documentos en diversos formatos. Este programa facilita la organización, la relación y el análisis de los datos de manera visual e intuitiva.

Se presenta un análisis de las diferentes las categorías centrales, sus definiciones y la relación con los objetivos de la investigación (Tabla 13).

Tabla 13

Categorías selectivas extraídas del análisis, su definición y relación con los objetivos

Categorías	Definición	Objetivos de la investigación
Perspectiva de género(s) del profesorado en el texto libre	Perspectiva de género(s) en el profesorado en la práctica del texto libre. Se presentan las propuestas concretas incluidas en el aula	Conocer cómo el profesorado incorpora la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre
Experiencias y vivencias en relación a la perspectiva de género(s) en el texto libre	Experiencias y vivencias ante la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre. Se presentan las prácticas, los sentidos, así como las dificultades detectadas para su incorporación	Determinar cuáles son las experiencias y vivencias del profesorado ante la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre
Cambios durante el proceso de investigación respecto a la perspectiva de géneros	Se muestran las potencialidades de la investigación crítica y feminista en el contexto estudiado en cuanto a la reflexión, la toma de conciencia y el liderazgo docente. Además, se consideran las posibilidades del texto libre para la inclusión de la perspectiva de género(s)	Identificar los cambios producidos en la escuela mediante el proceso de investigación respecto a la inclusión de la perspectiva de género(s)

Criterios de Calidad y Validez del Estudio

Los criterios de calidad son aquellos criterios de cientificidad que buscan generar conocimiento científico con un sentido coherente a la lógica interna para dar validez al estudio (Sabirón, 2006). Ofrecen rigor científico (Munarriz, 1992) para construir conocimiento con un alto grado de certeza en los resultados (Bisquerra, 2004). Los estudios etnográficos tienen unas limitaciones que se minimizan con diversas *técnicas aplicadas*, que son estrategias concretas, para ofrecer calidad y rigor en la investigación (Sabirón, 2006). En este estudio se han aplicado varias de ella, tal y como se puede muestra en la Tabla 14.

Tabla 14

Criterios de cientificidad y técnicas aplicadas en el estudio (adaptado de Sabirón, 2006)

Criterios de cientificidad	Técnicas aplicadas
Credibilidad	Presencia en el campo: 37 días Triangulación de métodos: observación persistente con técnicas etnográficas (E, GD, OP, AD) Triangulación de datos: contrastes con participantes y con teoría
Transferencia	Transferencia en contextos similares: texto libre Conocimiento para el contexto propio del colegio
Dependencia	Construcción con categorías y su relación: abierta, axial y selectiva Triangulación de datos: contrastes con teoría
Confirmación	Triangulación de datos: contrastes con participantes Restitución al campo: GD
Utilidad	Intrínseca: beneficia al contexto Coherencia: triangulación de métodos y de datos

Nota: En cada criterio de cientificidad se exponen las técnicas aplicadas con los datos oportunos

Como se puede apreciar en la tabla, la *triangulación* es una técnica clave en el estudio para lograr su validez. De esta manera se permite contrastar los datos partiendo de la subjetividad de la parte investigadora (Álvarez y San Fabián, 2012). En este estudio, se pueden diferenciar varios tipos: la triangulación de métodos, la de datos (Flick, 2004) y la de

participantes (Jorrín et al., 2021). Respecto al primer tipo, se han utilizado varias técnicas, la entrevista, la observación participante y el grupo de discusión, para la recogida de datos y la consistencia de las informaciones. En cuanto a la triangulación de los datos, se han contrastado las informaciones para comprender el contexto objeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1987). En concreto, se ha utilizado la triangulación con la teoría para incluir diversos enfoques (Denzin, 1989 citado en Flick, 2004) tanto en el marco teórico como en el estado de la cuestión y en los resultados y discusión. En cuanto a la triangulación de los participantes (Jorrín et al., 2021) se ha incluido para robustecer la rigurosidad de los datos y ofrecer mayor credibilidad al estudio (Sabirón, 2006) contrastando los datos registrados y sus interpretaciones con los nativos.

Por otro lado, destaca también la *restitución al campo*. Es un aspecto fundamental para lograr una mayor reflexión sobre el contexto objeto de estudio (Sabirón, 2006). Por ello, se ha realizado en la fase final de la investigación, mediante la técnica del grupo de discusión, para compartir, contrastar y construir conocimiento científico. Esta devolución al campo está directamente relacionada con la ética (Bisquerra, 2004), punto que se va a tratar a continuación.

Ética y Reflexividad de la Investigación

Tanto la ética como la reflexividad de la investigación son aspectos claves e interrelacionados en las investigaciones etnográficas (Ryder, 2021; Sabirón, 2006).

La *ética* hace referencia a cómo interactuamos con el contexto y las personas, a favor de la integridad, la confianza y la dignidad de los sujetos (Simons, 2011). Para ello, la práctica investigadora se ha basado en códigos éticos para asegurar tres aspectos fundamentales: el consentimiento libre, la confidencialidad y la protección de los participantes (Moriña, 2017). En estas líneas, las participantes lo han hecho de manera voluntaria, adaptando la investigación a los tiempos y espacios de la escuela. Junto a ello, se ha intentado transmitir comodidad, confianza y seguridad, explicando con detalle la investigación. Además, se han utilizado códigos de identificación para mantener el anonimato

de los sujetos. Es importante resaltar, de manera paralela, que dicha investigación se enmarca en el Proyecto de Investigación I+D+i: DesEi, aprobada en diciembre del año 2020 por un periodo de tres años, por el Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS] del Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes e Igualdad, por lo que las personas participantes han firmado el consentimiento informado.

Junto a ello, y como aspecto fundamental de la ética, el proceso investigador ha pretendido mejorar el contexto mediante la reflexión y la discusión de los significados a favor de una transformación crítica (C. Sánchez, 1997), desde la perspectiva de género(s), con la triangulación y devolución al campo. En este sentido, la ética está íntimamente relacionada con la reflexividad en cuanto a las implicaciones y consecuencias de la presencia investigadora y lo que representa a nivel social (Ryder, 2021).

La *reflexividad* es entendida como un proceso de reflexión crítica por parte de la investigadora acerca del efecto que produce el desarrollo de la investigación en una interrelación indisociable (Ghiso y Tabares-Ochoa, 2011). Por ello, se ha realizado una evaluación personal acerca de las perspectivas personales que han estructurado la realidad (Jiménez, 2020), enmarcadas dentro de una perspectiva feminista de tendencia queer. En este aspecto, se ha sido consciente de la perspectiva relacional de la investigación, por lo que se ha reflexionado sobre las decisiones y su influencia (Guber, 2016) debido a las problemáticas que suscitan los temas relacionados con la sexualidad y el género, sobre todo, desde una perspectiva queer (M. Sánchez, 2019). En este sentido, se han buscado unas condiciones de reciprocidad y horizontalidad para lograr interpretar la realidad macro en una realidad micro, propio de las investigaciones etnográficas (Ryder, 2021). Para ello, en el diario investigador, se ha analizado el trabajo de campo mostrando la trazabilidad en cuanto a las respuestas y las consideraciones interpretativas.

Resultados y Discusión

De acuerdo con los objetivos del estudio, a continuación, se recoge el producto de todo el proceso de análisis en profundidad de la información, considerado como datos cualitativos. Sin perder de vista el planteamiento etnográfico de la investigación desarrollada, los resultados se presentan y discuten en relación con otros estudios sobre el tema (Beach et al., 2004; Denzin, 1989 citado en Flick, 2004; Hammersley y Atkinson, 2004). De este modo, se presenta la relación directa con las investigaciones previas, tomadas como referencia en el marco teórico y el estado de la cuestión.

Los resultados se presentan organizados alrededor de las categorías centrales que se desglosan en categorías finales, tal y como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15

Resultados de la investigación: categorías centrales y finales

Categorías centrales	Categorías finales
Perspectiva de género(s) del profesorado en el texto libre	A: Reproducción y silencios del profesorado B: La coeducación como transformación C: Las propuestas de feminización del lenguaje y diversidades de grupos
Experiencias y vivencias en relación a la perspectiva de género(s) en el texto libre	A. Empoderamiento femenino a través del lenguaje B. Socialización de género(s) mediante los grupos C. Las dificultades en la inclusión de la perspectiva de género(s)
Cambios durante el proceso de investigación respecto a la perspectiva de género(s)	A. Formación crítica y reflexión B. Oportunidades del texto libre para la incorporación de la perspectiva de género(s) C. Liderazgo docente para impulsar el cambio

Perspectiva de género(s) del profesorado en el texto libre

Los resultados relativos a la perspectiva de género(s) del profesorado en el texto libre vienen directamente relacionados con la percepción que tiene del contexto escolar,

evidenciando, al igual que la investigación de Rausell y Talavera (2017), que el espacio escolar no es neutro. Diferentes ejemplos muestran como en el centro existen a la vez, la visión reproductora de la escuela, así como la transformadora. Ello tiene una estrecha relación con las propuestas llevadas a cabo.

Reproducción y Silencios del Profesorado. En el Plan de Igualdad no se reconoce la existencia de desigualdades y situaciones derivadas de la sociedad patriarcal, coincidiendo con los resultados de varias investigaciones (Artal, 2009; Rodríguez y Peña, 2005b). “Las situaciones de discriminación y violencia: no existen” (Análisis de documento, en diagnóstico).

Este diagnóstico, reflejado en el Plan de Igualdad, se aprecia de igual modo en cómo el profesorado aborda, desde su rol en el aula, la perspectiva de género(s).

No hace falta trabajar el género de manera específica porque ya lo trabajan en casa.

Aquí se vive en una burbuja, este cole no es como los demás. Hasta una madre vino a hacer un taller de sexualidad y hablar de todos los temas: genitales, diversidades.

Hasta de realidad trans. Vino con una vulva para explicar todo. (MaePT.2, en diario investigador).

Debido a este contexto y, concretamente en *AEI*, se pueden considerar tres aspectos que complementan su inactividad y retroalimentan la reproducción por parte del profesorado.

El primero, no se tratan los estereotipos de géneros a pesar de estar presentes en el lenguaje escrito y oral (C.T. García, 2014) y en las imágenes (Espinar, 2006). Por un lado, porque no son reconocidos. “MaePT2 no reconoce en los textos, ni en las imágenes, los estereotipos. Lo relaciona con los gustos personales sin plantearse que es una construcción social” (MaePT2, en diario investigador). Y, por otro lado, debido a los conflictos personales que le surge al profesorado respecto a cómo tratar las voces del alumnado y su diversidad (Álvarez, 2012;

Saiz-Linares et al., 2019) lo que le lleva a centrarse en aspectos más morfosintácticos y ortográficos.

Pero lo encuentro difícil el cómo coger un texto, a Ohi., por ejemplo ¿qué le dices? Bueno, le puedes preguntar “¿por qué has elegido esto?” Y “¿no podrías haber elegido...Batman, por ejemplo?” Pero, y de ahí, ¿cómo sigues? O sea, lo veo difícil, lo veo complicado, porque tú al fin y al cabo ¿tú qué quieres sacar, el por qué no ha elegido Batman? Es lo que le gusta. [...] ¿Cómo abordarlo? [...] No sé hacerlo. [...] Me resulta más fácil, pues centrarme a lo mejor en lo que es gramática y ortografía. (MaeD.1, en entrevista).

Esta realidad está estrechamente relacionada con *las tareas de lengua*, complementarias a AEI, trabajadas con el libro de texto, ya que facilitan los aprendizajes instrumentales, aunque reproducen los modelos cisheterosexuales, normativos y a favor de lo masculino hegemónico (Bejarano, 2019; Rodríguez-Mena et al., 2018; Sevilla-Vallejo, 2021) lo que ahonda en la reproducción del androcentrismo.

En referencia al segundo aspecto, no se aprecia una implicación en las interacciones dialógicas y reflexivas con el alumnado en los temas de géneros. Esta perspectiva muestra una reproducción del modelo hegemónico al no hablar sobre ello, tal y como apunta la investigación de Álvarez (2012). Además, se observa que el lenguaje, como herramienta socializadora, no se utiliza para abordar cuestiones de género(s) a pesar de ser fundamental (Quesada y López, 2010).

En la sesión a pesar de tratar temas de género(s) como estereotipos, familias diversas, nuevas masculinidades, entre otros; en el proceso dialógico con el alumnado las docentes solo intervienen para hablar de gramática y ortografía. En un momento, se entabla un análisis sobre los estereotipos y no se señala ni aporta ninguna idea. Silencian los temas de géneros (Diario investigador).

En el tercer aspecto, se muestran ausencias e invisibilidades en los temas relacionados con la sexualidad y el género, que coinciden con los resultados expuestos en la investigación de Linare et al. (2021).

MaeD.1, a pesar de que todas las intervenciones están centradas en las cuestiones de géneros, solo anota para mejorar aspectos instrumentales como: leer 5' en silencio el texto que tiene cada uno; quien quiera viene a leer su texto para supervisar; realizar descripción de personajes; ayudar al alumnado a crear el personaje (Diario investigador).

Todo lo expuesto hasta el momento promueve que se sigan reproduciendo los modelos hegemónicos y desiguales (Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020). De esta manera, la escuela potencia la representación y la construcción de una masculinidad hegemónica en detrimento de diferentes formas de masculinidades y feminidades, y de otras realidades sexuales y/o de género al no incluir la perspectiva de género(s), tal y como señalan los estudios de Martínez y Ramírez (2017) y Rodríguez y Peña (2005b).

No obstante, cohabita de igual modo, una perspectiva transformadora.

La Coeducación como Transformación. El Plan de Igualdad se sustenta en la perspectiva y el modelo coeducativo al priorizar las relaciones de igualdad entre hombres y mujeres. “El Plan de Igualdad pretende dar respuesta al objetivo final de alcanzar la Igualdad entre mujeres y hombres, acabar con las desigualdades por razón de género y prevenir la violencia de género” (Análisis documento, en introducción).

Las Propuestas de Feminización del Lenguaje y Diversidades de Grupos. Para dar sentido a la coeducación se llevan a cabo dos propuestas. La feminización del lenguaje y las diversidades de grupos. Respecto a la primera, se trata a través del lenguaje inclusivo, considerado un aspecto sensible en la perspectiva de género(s) según la investigación de García-Pérez et al. (2011) debido a su consideración como un elemento del patriarcado difícil

de incluir. “Lenguaje sexista: se observa una gran sensibilización tanto por parte del alumnado, como del profesorado y las familias” (Análisis documento, en diagnóstico). En la práctica de *AEI* se hace desde la feminización del lenguaje, incluyendo la realidad binaria e invisibilizando, por lo tanto, otras realidades sexuadas y de géneros. “MaeD.1 nombra en femenino y masculino no solo en el texto libre si no en todo su discurso” (Diario investigador).

Respecto a la segunda propuesta, diversidades de grupos, se pueden apreciar en la práctica de *AEI* diversas formas de agrupaciones. En ocasiones se agrupan las chicas y los chicos por un lado y, en otras, se mezclan entre ellos. “Se utilizan diversos grupos para la corrección social de los textos y para la escritura de los textos libre” (MaeD.1 en diario investigador). Esta iniciativa va en consonancia con la investigación de Santana y Guadalupe (2014) cuando señala la importancia de diferentes agrupaciones para trabajar los géneros(s).

Experiencias y Vivencias en Relación a la Perspectiva de Género(s) en el Texto Libre

El texto libre es una propuesta de enseñanza y aprendizaje potenciadora para las docentes al ver cómo el alumnado se motiva a escribir y mejorar. “El texto libre me parece una pasada, como los críos se enganchan. Incluso los que tienen dificultades lo intentan hacer lo mejor posible” (MaePT.2, en diario investigador). “Es una intervención educativa de las que más motiva al alumnado. Y una vez que lo entiendes, es una flipada” (MaeD.1, en diario investigador). Además, en la práctica del texto libre, se pueden trabajar todos los aspectos del currículo, especialmente, en el contexto propio de esta escuela. “Yo creo que desde texto libre se puede trabajar todo lo que tú quieras. Tanto contenidos más curriculares como transversales. [...] Además aquí, nadie se va a escandalizar de nada. Están muy acostumbrados a hablar de estos temas” (MaeD.1, en entrevista).

Teniendo en cuenta dicha aceptación en el centro, se presentan las experiencias, en cuanto a las explicaciones y sus sentidos respecto a la inclusión de la perspectiva de

género(s). Estos se articulan alrededor de dos ejes. El primer eje responde a las explicaciones de las propuestas para trabajar las diversidades, destacando una con sentido atribuido y otra que no. El segundo eje se centra en las dificultades con las que se encuentran las docentes.

Respecto al primer eje relacionado con las experiencias alrededor de las propuestas anteriormente expuestas. Encontramos una con sentido atribuido, puesto que, tal y como apunta Lagarde (1994), la perspectiva de género(s) debe ser reconocida para favorecer de manera significativa la reconstrucción consciente de la realidad. Esta es el empoderamiento femenino a través del lenguaje. Y, otra, sin sentido atribuido, es la socialización de género(s) mediante las diversidades de grupos. Veremos, además, su estrecha vinculación con las dificultades en incluir la perspectiva de género(s).

Empoderamiento Femenino a Través del Lenguaje. Tal y como se ha presentado anteriormente se incluye la feminización del lenguaje y el motivo de su inclusión es el reconocimiento y empoderamiento de las chicas. De esta manera, se muestra la relación existente entre la feminización del lenguaje, la confianza y el reconocimiento (Vervecken y Hannover, 2015) y su influencia en la parte académica en las chicas (Marrero, 2008).

Sí que es verdad que desde que lo he empezado a usar, yo creo que todas, todas, se sienten mejor. Desde que he aprendido que hay que transmitir que sabes mirar, yo creo que el alumnado se siente mejor, y en este caso, ganan fuerza las chicas [...] Las hace más fuertes [...] Participan más (MaeD.1, en entrevista).

Socialización de Género(s) Mediante los Grupos. En cuanto a la segunda propuesta, sin sentido atribuido, se llevan a cabo diferentes grupos para favorecer la socialización a favor de la convivencia en general y el trabajo emocional, tal y como apuntan los resultados del estudio de Santana y Guadalupe (2014). “Con los grupos se atiende mejor a la diversidad desde una visión de aula multigrado y de convivencia” (MaeD.1 en diario investigador). De igual modo se pone de manifiesto el sentido atribuido a la socialización “en las preguntas que

plantea MaeD.1 en el texto de Fel. cuando se dirige a él para consultarle acerca de sus amistades en la comunidad y si se agrupan chicos y chicas o van en dos grupos separados” (Diario investigador). De este modo, el texto libre es enfocado para mejorar la socialización.

Respecto al segundo eje, encontramos las dificultades del profesorado.

Las Dificultades en la Inclusión de la Perspectiva de Género(s). En el Plan de Igualdad, se reconocen los problemas para tratar las diversidades sexuales y de géneros desde un enfoque no binario o desde las pedagogías queer. “En el tema de identificación de género, identidades, género no binario, ahí aún queda trabajo por hacer, pues esas realidades no vivenciadas en el entorno cuesta entenderlas” (Análisis documento, en diagnóstico). Se puede apreciar como una docente no entiende terminologías básicas de la epistemología feminista. “No sé qué es lo de las nuevas masculinidades, ni lo queer. No lo había oído en mi vida” (MaeI.3, en entrevista).

A ello se suma, la dificultad en incluir el lenguaje inclusivo no binario en general y, en particular, en la práctica del texto libre.

Chiques, no, porque me siento ridícula por repetitivo. Ya me cuesta, a veces, con chicos, chicas, y ahora no lo puedo evitar porque me he acostumbrado. No puedo evitar decirlo...ni padres, madres, no puedo evitarlo. Entonces, ya si incluyo uno más, me siento ridícula... (MaeD.1, en entrevista).

Estas dificultades coinciden con los resultados de la investigación de Lara-Garrido et al., (2021), en la que se muestra la falta de conocimiento en temas LGTBIQ+ del profesorado para abordar su inclusión en el aula. Ninguna maestra ha recibido formación específica en perspectiva de género(s) lo que les impide detectar situaciones de discriminaciones en situaciones del aula que no sean obvias, tal y como apunta la investigación de Pinedo et al. (2018). Una docente afirma que “no, no he recibido formación, solo he ido a congresos como uno de coeducación en Madrid y cosas que hicimos en el cole que estaba antes. Pero

formación como tal, no” (MaeD.1, en entrevista). Otra docente coincide en la falta de formación “No, no, es algo que tengo pendiente” (MaePT.2, en grupo de discusión). Esta carencia es recogida en el Plan de Igualdad, aunque enfocada únicamente desde la perspectiva de la coeducación. “Sin embargo, aunque la predisposición del profesorado es buena, consideramos necesaria una formación permanente en aspectos relacionados con la coeducación para poder ofrecer una mejor respuesta a nuestro alumnado” (Análisis documento, en características de la comunidad educativa).

Otra docente añade una idea interesante en cuanto a entender el porqué de esta carencia “Nos han metido todo por calzador, como es lo de la coeducación. Y sí que yo a veces, me veo como perdida en cómo trabajarlo” (MaeIn.3, en entrevista).

Esta situación conlleva, tal y como muestran diversas investigaciones (García-Pérez et al., 2011; Lara-Garrido et al., 2021; Penna, 2012) a una falta de reflexión y análisis sobre las dimensiones personales y las profesionales. Por ello, no se tratan las cuestiones de géneros. Esta situación, lleva incluso a una maestra a exponer que incluir la perspectiva de género(s) está relacionado con un determinismo personal.

Yo creo que hay que llevarlo innato dentro [...] Es que me dices “¿Cómo trabajas las cuestiones de géneros?”, pues no lo sé, yo para mí, viendo a todos y a todas y a todes, que somos todos, todas personas [...] y dejándoles ser quiénes son y punto. (MaeD.1, en entrevista).

Además, las docentes claves, añaden una dificultad. Hacen referencia a la falta de tiempo debido a la sobrecarga laboral. “Muchas veces, aquí sobrevives porque no se llega a todo y se debe tener todo controlado para poder atender al alumnado con sus niveles” (MaePT.2, en grupo de discusión). “Con el texto libre se puede hacer de todo, pero no tenemos tiempo” (MaeD.1, en diario investigador). “La sobrecarga es exagerada [...] Pero claro, ¿cómo se

hace todo integrado con texto libre? Pues aún no sé, por eso las tareas de la lengua para avanzar en los contenidos” (MaeD.1, en entrevista).

Estas dificultades se han expuesto desde el inicio de la investigación en el campo y se han tomado en cuenta para su desarrollo, tal y como se va a exponer a continuación.

Cambios Durante el Proceso de Investigación Respecto a la Perspectiva de Género(s)

Desde el inicio del estudio, se reconoce las potencialidades de la investigación puesto que la directora del centro pide ayuda en diversas ocasiones para la práctica del texto libre.

“Necesita ayuda y solicita orientación en la práctica del texto libre debido a las muchas dudas que tiene” (MaeD.1, en diario investigador). No obstante, busca fórmulas rápidas y fáciles.

“Me gustaría integrar todo lo que tienen que aprender en el texto libre, teniendo en cuenta el aula multigrado y debe ser fácil y ágil” (MaeD.1, en diario investigador). Por ello, desde una perspectiva crítica y feminista se aborda la investigación desde la formación reflexiva y el liderazgo docente. De ello, se derivan los resultados.

Formación Crítica y Reflexión. Se llevan a cabo reflexiones, entre docentes e investigadora, en la línea que apuntan Ainscow y Messiou (2018), en cuanto a la importancia de llevar a cabo propuestas conjuntas para cuestionar los temas de géneros. En este sentido, se integra en la investigación una *formación crítica y reflexiva* con las docentes para entender el contexto patriarcal y transformarlo (Vigo-Arazola y Beach, 2021) sin fórmulas mágicas. Además, se incluyen dos aspectos esenciales: el lenguaje como visibilización de los silenciados y dinámicas horizontales para romper la jerarquía investigadora. Para ello, y referido al primer aspecto, se utiliza un lenguaje que visibiliza las minorías y las voces silenciadas mediante del uso de palabras como *homosexualidad, queer, trans*, entre otras; tal y como sugiere la investigación de Beiras et al. (2017). “Se ha comentado que hay muchos modelos de familia, entonces ¿Hay en el cole familias de lesbianas o gay?” (Entrevista MaeI.3). En el segundo aspecto, se busca desestabilizar la jerarquía investigadora-investigada

colaborando en la detección y análisis de situaciones, en la línea de las investigaciones de Vigo-Arazola (2019) y Beach y Vigo-Arazola (2021). Para ello, en aras a construir una visión crítica y reflexiva, se analizan tres ámbitos: los textos del alumnado, las situaciones escolares y la construcción de una parte del blog.

Respecto a *los textos* se abordan varios de ellos para analizar los estereotipos, el lenguaje utilizado y la descripción de los personajes desde una perspectiva coeducativa o queer, lo que ayuda a MaePT.2 a ser consciente de ello.

Es que a mí me choca porque yo pensaba que este colegio, en ese sentido, estaba muy...la mirada la tenía un poco más limpia y luego te das cuenta de que no, y que lo que tú dices, lo tenemos más atravesado [...] Yo estaba convencida de que “bah, estas familias que...” open mind” [...] Pero no, hay cosas que siguen, que están muy marcadas y lo de los textos es cebado... (MaePT.2, en grupo de discusión)

Además, se valora la importancia de la reflexión en el proceso de texto libre. “Si lo reflexionas con ellos sí, pero lo natural para ellos es poner el chico de protagonista y él además salva...” (MaePT.2, en grupo de discusión).

Respecto a las *situaciones escolares*. En el centro surge un conflicto entre una niña, Ohi., y un niño, Luc., en el que la madre de ella, MadS.2, entra en el aula para señalar un problema machista. En esta situación MaePT.2, no sabe qué hacer y me pide orientación. “No reconoce las situaciones de discriminación y violencia patriarcal, ni sabe cómo abordarlo desde una perspectiva de género(s), por lo que lo orienta a la convivencia en general” (Diario investigador). Por ello, se plantea desde la parte investigadora “analizar la situación con detalle y partir de sí misma para definir qué es, para ella, la violencia de género y si, en esa situación lo detecta así, para hablarlo directamente con la madre” (Diario investigador). “MaePT.2 habla con MadS.2 y se plantean si había violencia de género en el conflicto, construyendo conjuntamente un contenido y una forma de abordarlo” (Diario investigador).

En cuanto a la *construcción de una parte* del blog <https://abrireimaginar.wordpress.com/>, se reflexiona conjuntamente sobre qué aspectos debe recoger la pestaña, *Guía básica para escribir*, para abordar la perspectiva de género(s) en la escritura teniendo especial relevancia la inclusión de lo queer y las relaciones disidentes. En este sentido se “valora la importancia de incluir el lenguaje inclusivo, ofrecer nuevos modelos frente a los estereotipos con las nuevas masculinidades y el empoderamiento femenino, y mostrar las diversidades de género(s)” (MaePT.2, en grupo de discusión). No obstante, en relación con los resultados anteriores, se habla más de los aspectos gramaticales y ortográficos que de la inclusión de la perspectiva de género(s). “Podemos poner como título de la A a la Z y punto, donde en la letra A haya antónimos, en la S sinónimos” (MaeD.1, en entrevista).

Por último, la investigación etnográfica ha favorecido la toma de consciencia de las diferentes perspectivas de género(s) en la comunidad educativa a partir de reflexiones, tal y como apunta el estudio de Vigo-Arazola y Beach (2021). En el proceso investigador se ha apreciado que, tanto las maestras como las familias, ven necesario abordar el Plan de Igualdad conjuntamente para llegar a consensos necesarios en la perspectiva de género(s) debido a los diferentes sentires y sentidos. Esta toma de consciencia favorece el cuestionamiento conjunto del androcentrismo desde una producción colectiva (Martínez et al., 2014) a favor de una construcción conjunta del Plan de Igualdad. “En el grupo focal las maestras ven la necesidad de redactar el Plan de igualdad conjuntamente para ser coherente con los valores de la escuela y que “no todo se quede solo en el papel” (Diario investigador). Una madre afirma que “Sí, eso sería lo bueno, la aportación de las familias [...] Pero construirlo para llegar a consensos” (MadI.3, en entrevista). Y, por otro lado, otra madre comenta aspectos interesantes a tener en cuenta.

Sí, tenemos que ponernos qué temas para nosotras son importantes hablar, qué tendría que estar dentro de ese plan... [...] A nivel metodológico cómo lo podríamos hacer, y

tendría que haber una parte de mucha confianza porque...Claro aquí, a veces a los padres nos sale la cosa esta de “a ver qué le vas a decir a mi hijo”, [...] O sea, creo que podemos llegar a pequeñas cositas...yo creo que sí (MadS.1, en entrevista).

Esto se ve reflejado en el sentir de una madre cuando valora no incluir la perspectiva queer. “Eliminarlo [hace referencia al género] sembraría polémica aquí, porque ya te he dicho que hay mucha variedad y que no todo el mundo estaría de acuerdo a lo mejor. [...] Y no sé, es complicado” (MadI.3, en entrevista).

No obstante, las familias de la comunidad van un paso más ya que abordan la perspectiva de género(s) desde el enfoque queer en dos sentidos. El primero cuando las familias son incluidas en las actividades del colegio y el segundo al cuestionarse desde sí mismas, en su propia voz, las consecuencias del patriarcado.

Militamos muchas en...yo qué sé, en el activismo feminista [...] Con el taller que di de sexualidad tampoco me preguntaron desde la escuela cómo lo iba a hacer. [...] Es importante trabajar la diversidad. Aquí viene mucha gente y viene gente muy, muy diversa; pues ha venido peña trans, hay gente que cuenta que es género fluido no binario, que no se siente hombre ni mujer, hay gente que habla de su cambio de orientación a lo largo de su adolescencia. [...] En el grupo de mujeres hacemos asambleas y trabajamos ciertos temas ¿no? de diversos temas que nos gusta y atraviesan [...] Desde temas relacionales o tema de curros ¿no?, cómo nos sentimos en los curros más físicos [...] cuando hay una agresión cómo podemos responder... qué es la violencia... cómo la sentimos (MadS.1, en entrevista).

Por su lado las docentes, cuestionan algunos aspectos relativos a los roles de géneros de las familias respecto al papel cuidador de las madres.

Para comunidades, no sé cómo llamarlas, tan abiertas o tan... con temas de género y demás, que solamente acudan las chicas, que las chicas sean quienes tienen que traer

al bebe. O sea, te das cuenta de que, dentro de roles de familias, que parecen muy actualizadas, con todo este tema de género, y siguen teniendo los roles que pueden tener en cualquier otra familia, a lo mejor un poquito más avanzados, pero los roles son los mismos. ¿Quién viene a las tutorías? Las madres. Excepto algunas excepciones (MaeD1, en entrevista).

Los cambios apreciados en la investigación han favorecido además la reflexión alrededor del texto libre.

Oportunidades del Texto Libre para la Incorporación de la Perspectiva de Género(s). Si en el texto libre se trabajan de manera programada las cuestiones de género(s) se pueden apreciar diversos cambios (Gómez, 2017). Estas oportunidades se organizan alrededor cuatro ámbitos: (i) inclusión de la perspectiva de género(s); (ii) creación de contenido escolar; (iii) rol docente y (iv) liderazgo. Se pasan a analizar cada uno de ellos.

Inclusión de la Perspectiva de Género(s). Se coincide en los resultados de la investigación de Rodríguez y Peña (2005a) en cuanto a que la reconstrucción de los significados y los sentidos se realizan a partir de lo que el alumnado escribe y habla, tal y como se va a mostrar a continuación. Cabe además puntualizar que la negociación de la resignificación se puede realizar tanto desde un enfoque coeducativo y/o queer.

Referidos a los planteamientos de *tendencia coeducativa*, en el trabajo de los estereotipos, se ve cómo una alumna redacta, en la fase reflexiva, una descripción de un personaje femenino tras dialogar sobre los roles sociales. Esta nueva perspectiva “le encanta, le hace sentir bien y la empodera” (Mar., en cuaderno investigador).

Erika es una ayudante segura de sí misma, no duda ni un segundo a la hora de plantar cara a alguien y nadie le puede decir lo que hacer en contra de su voluntad. O sea que hace las cosas porque ella quiere y no por obligación (Mar., en diario investigador).

Otro ejemplo se aprecia, tras un proceso dialógico sobre los estereotipos en la fase de corrección social, cuando un alumno incluye, en el desenlace de su historia, un personaje femenino junto a uno masculino, a favor de la equidad en las relaciones, en vez de dos masculinos, para resolver conjuntamente el nudo de la trama.

Después de la clase la niña le pregunto al niño si era verdad lo que dijo y le contestó que sí. Quedaron [...] y se fueron al parque y de ahí, juntos, al bosque. El niño le enseñó la pulsera a la niña y le dijo que se la habían dado los dragones. [...] Se convirtieron en dragones [...] Hicieron una bola de energía, rompieron la celda y se fueron todos volando. [...] Desde ese momento, el bosque está lleno de dragones, todos juegan siempre juntos. (Luc., en diario investigador).

Estas reflexiones y replanteamientos se transfieren en el contexto familiar logrando crear una comunidad educativa que cuestiona los mandatos de géneros y sus estereotipos.

Fíjate, ha venido Fel. y me leyó el texto y me preguntó ¿y esto mamá, ¿cómo se puede hacer desde la perspectiva de género? ¿Está bien que sea el chico un protagonista? Y yo la verdad que le he contestado pues sí hijo, yo lo veo bien. Y va y dice que, claro con los estereotipos, no es tanto que haya un chico o una chica, sino cómo son ¿no?, cómo se muestra. Así que me llamó la atención y dije fíjate qué interesante lo que están trabajando en el cole” (MadS.1, en entrevista).

Estos ejemplos van en la línea de los resultados de la investigación de Marrero (2008) cuando muestra que, a partir del trabajo de la coeducación, se puede cambiar la escuela.

De igual modo, se incluyen contenidos desde una *pedagogía queer*, en diferentes sentidos. En cuanto al cuestionamiento de la heterosexualidad obligatoria, tras un debate en la fase de corrección social, se puede apreciar cómo, a través de los diálogos del alumnado, se favorece el respeto a la diversidad, tal y como, apuntan los estudios de García et al. (2013) y Martínez y Tur (2020).

Se plantea, cuando se habla de los roles en las familias, la posibilidad de dos progenitores homosexuales. El alumno, Telm., pone cara extrañado. Se habla de la heterosexualidad obligatoria. De ahí, otro alumno, Luc., comenta que hay muchas familias y que puede incluso que los personajes de las historias críen a sus hijos solos, lo importante, es que se estén bien” (Diario investigador).

Por otro lado, estas dinámicas favorecen *partir de sí* desde su voz y reflexionar sobre sus creencias y experiencias. Es un aspecto fundamental en la reconstrucción de los significados desde las cuestiones de género(s) ya que favorece *la horizontalidad* del proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como apunta la investigación de Ainscow y Messiou (2018). Según algunos estudios, como los de Lara-Garrido et al. (2021) y Penna (2012), ello favorece un *modelo queer* al incorporar las propias vivencias como base del intercambio dialógico en un proceso horizontal. Lo podemos ver en este estudio en las voces de dos alumnos.

El primero de ellos, cuando se le plantea por qué ha incluido personajes masculinos estereotipados, es decir, fuertes, musculosos y violentos, que crean desigualdad respecto a otro modelo de masculinidad. Él contesta.

Estos personajes son muy chulos, además te hacen pensar, no esperas lo que va a pasar. A mí me gusta que sean así. [Hablamos sobre los estereotipos, las desigualdades]. Si no eres como ellos, no pasa nada. Cada uno es como es. Es inventado. No voy a cambiar nada. No me ha ayudado mucho lo que me habéis dicho para mejorar (Eli., en diario investigador).

El segundo, al identificar experiencias personales sobre su diferencia. “Y si no te dejan ser quién eres. Por ejemplo, tus padres. Porque a mí me obligan a hacer cosas que no me gustan [Se le pregunta el qué exactamente]. Si soy diferente pero no me dejan, qué hago” (Fel., en diario investigador).

De esta manera se cuestionan los significados desde los diferentes enfoques, coeducativos y queer, lo que lleva a la creación de nuevo contenido escolar.

La Creación de Contenido Escolar. Mediante el texto libre se construye una nueva cultura escolar tal y como muestra la investigación de Vigo-Arrazola (1996) en este caso desde una perspectiva de género(s). Se lleva a cabo a partir de reflexiones, cuestionamientos y debates alrededor de los personajes, las actividades y los estereotipos, para desafiar el androcentrismo, las desigualdades y las discriminaciones por cuestiones de géneros (Vaillo, 2016).

Se reflexiona sobre el cuerpo de Lady Bug, su delgadez y su postura. El alumnado no había pensado nunca sobre los cuerpos representados a través de los estereotipos. Tras describir cómo se presenta el personaje femenino algunos alumnos se hacen conscientes. De esta manera se crea nuevo contenido escolar al hablar sobre realidades que no aparecen directamente en el currículo. No obstante, la alumna decide no cambiar el personaje porque le gusta mucho. (Cuaderno investigador).

De esta manera, en base a procesos horizontales propios del texto libre, se rompe la jerarquía de la escuela, construyendo historias, relatos y experiencias y reflexionando conjuntamente desde un lugar donde todas las voces son aceptadas y respetadas en la línea de la investigación de San Pedro et al. (2017). De manera paralela, la investigación favorece la mejora del rol docente.

El Rol Docente para la Transformación. El texto libre favorece la mejora del rol docente mediante la *formación docente* en prácticas de aula que parte de la voz del alumnado, reflexionando acerca del currículo, tanto oculto como silenciado, en las diferentes fases del texto libre (Vigo-Arrazola, 1996). De este modo, se permite interpretar el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal y como se ha podido apreciar a lo largo de los resultados de este estudio. En este sentido, además, favorece el liderazgo docente.

El Liderazgo Docente para Impulsar el Cambio. Otro aspecto de las potencialidades de la investigación hace referencia al *liderazgo docente* para la transformación de la escuela (Vigo-Arazola y Beach, 2021). Esta cualidad se ha visto en la parte investigada, en la relación entre investigadora-investigada.

A mí me has ayudado mucho. [...] Sobre todo, a valorar el lugar y lo que se ha ido generando a través de lo que has observado y me has comentado. [...] Tengo tanto que aprender y poner en práctica en este sitio que estoy contenta y motivada [...] Y, por supuesto, profundizar en el texto libre (MaeD.1, Entrevista).

Conclusiones e Implicaciones del Estudio

En este apartado se recogen las ideas principales extraídas de los resultados y las discusiones del estudio. Junto a este último apartado, se consideran las implicaciones, las futuras líneas de investigación y las limitaciones.

Las Conclusiones como Conocimiento Científico

Teniendo en cuenta el primer objetivo, “conocer cómo el profesorado incorpora la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre” los resultados han mostrado los siguientes aspectos.

Hay una coexistencia de modelos reproductivos y transformadores en una relación interseccional que dan muestra de la complejidad de la realidad patriarcal en la escuela y, por tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La voz del alumnado y, en concreto el texto libre, refleja la realidad social en la que el alumnado y el profesorado están inmersos. En este contexto, el profesorado aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje sin ser consciente de las desigualdades y las violencias reproducidas en la escuela. Las docentes justifican el no tratar los temas sexuales y de género(s) porque se hace de manera significativa en las familias, tanto en las casas, como en propuestas que las mismas llevan a la escuela mediante talleres específicos. De esta manera

gracias a las familias, especialmente pertenecientes a la comunidad, se introduce, con sentido atribuido, en la escuela la perspectiva de género(s) y, concretamente de tendencia queer. De este modo, se abordan las diversidades sexuales y de géneros de manera puntual.

El profesorado no atiende a los estereotipos porque es incapaz de verlos. Al mismo tiempo no se involucra en la fase dialógica del texto libre en aras a la reconstrucción de los significados para el cambio y la justicia social desde la perspectiva de género(s). Esto conlleva a que se invisibilicen las diferencias en cuanto a las múltiples realidades de ser mujer, de ser hombre y de ser como persona sexuada, a favor de una masculinidad hegemónica y estandarizada, construida en términos de desigualdad. Además, se producen silencios respecto al colectivo LGTBIQ+ en detrimento de una realidad plural y diversa propia de nuestras sociedades modernas y emergentes.

Esta realidad lleva a plantearse el por qué el profesorado atiende de manera parcial estas diversidades lejos de favorecer el trabajo transversal. Cuando se abordan los temas de género(s) en el texto libre, se hace impulsado, en gran medida, por los Planes de Igualdad y la sensibilidad personal de las docentes. Se aborda desde un enfoque coeducativo a partir de dos propuestas concretas. La primera incorporando el uso de un lenguaje no sexista, es decir, el lenguaje inclusivo binario. La segunda, mediante la socialización de género(s), a través de diferentes tipos de agrupaciones. En relación con ello, se favorece una transformación del contexto educativo a favor de una diversidad dicotómica.

Respecto al segundo objetivo, “determinar cuáles son las experiencias y vivencias del profesorado ante la perspectiva de género(s) en la práctica del texto libre”, se da sentido a las propuestas de reproducción y transformación identificando sus dificultades. Se diferencian aquellas atribuidas por el profesorado y aquellas que no. Respecto a las primeras, es decir, aquellas experiencias con una clara perspectiva de género(s) asumida por las docentes, encontramos una única: el uso del lenguaje inclusivo desde la feminización del lenguaje. Su

sentido reside en empoderar a las chicas. Para ello, se incluye un uso binario del lenguaje, chica y chico, cuyo sentido es crear confianza y reconocimiento a favor de las chicas. No obstante, esto a la vez silencia las referencias sexuadas y de género(s) disidente, reproduciendo la realidad binaria y la heterosexualidad como modelo relacional.

En cuanto a las segundas, las experiencias no atribuidas, de igual modo encontramos una sola: la diversidad de agrupaciones. Se lleva a cabo para la socialización de los géneros y el trabajo emocional a favor de la convivencia positiva y la atención a un aula multigrado.

Estas dos experiencias de aula constituyen un primer acercamiento para construir una escuela basada en las diversidades sexuales y de géneros, superando las dificultades con las que se encuentra la escuela. Estas dificultades son expresadas de manera determinante por el Plan de Igualdad y las maestras. Las docentes identifican dos problemáticas que dificultan la inclusión de la perspectiva de género en el texto libre. La primera, la sobrecarga del currículo y la falta de tiempo, lo que las lleva a centrarse en los aspectos más formales de la enseñanza, en especial, en el texto libre. La segunda, una falta de formación en los temas relacionados con la perspectiva de género(s). Debido a ello no se tiene un conocimiento específico para abordar el reto de incluir las diversidades sexuales y de géneros a pesar de la implantación de los Planes de igualdad. Esto se traduce en una perspectiva coeducativa basada en el sistema binario y dicotómico a favor de la masculinidad hegemónica y en una escasa atención de las diversidades sexuales y de géneros. De esta manera, no se trabaja la transversalización de la perspectiva de género(s). Todo ello conlleva a una falta de reflexión y análisis de las opresiones y privilegios, sufridas por cuestiones de géneros en una sociedad neoliberal y patriarcal en términos de diversidades.

En estos aspectos el proceso investigador ha favorecido una toma de consciencia y un replanteamiento de cómo se aborda la perspectiva de género(s), tal y como muestran los resultados referidos al tercer objetivo.

En cuanto al tercer objetivo, “identificar los cambios producidos en la escuela mediante el proceso de investigación respecto a la inclusión de la perspectiva de género(s)” los resultados han mostrado el potencial de la investigación para una mejora de la escuela en diversos aspectos. El proceso investigador ha impulsado la formación crítica y reflexiva desde una perspectiva feminista y, por tanto, crítica. Además, ha reconocido las oportunidades del texto libre para la incorporación de la perspectiva de géneros. Todo ello ha generado en el contexto escolar el liderazgo de las docentes para reconstruir la escuela a favor de una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se pasa a detallar cada aspecto.

En cuanto a la *formación crítica y reflexiva*, a través de propuestas conjuntas, se ha mostrado cómo la investigación favorece los procesos de reflexión alrededor del conocimiento del sistema patriarcal en el que está inmersa la escuela. Se ha logrado utilizar un lenguaje que visibiliza a las minorías desde una tendencia queer, poniendo en el centro las desigualdades, los silencios y las invisibilidades. Además, mediante las prácticas horizontales, que buscan una desestabilización de las jerarquías, se ha construido conjuntamente un enfoque de género(s) apropiado para el contexto de esta escuela. Se ha llevado a cabo a partir del análisis de textos del alumnado, situaciones escolares y la construcción del blog analizando estereotipos, lenguaje utilizado, violencias y conflictos; así como de las posibilidades para la inclusión de todas las diversidades atendiendo a las nuevas masculinidades, la existencia de diversos modelos de chicas y las diversidades de género(s). De manera paralela, la perspectiva reflexiva del proceso investigador ha impulsado la toma de consciencia, por parte de las familias y las maestras, de la necesidad de construir un Plan de Igualdad conjunto debido a los diferentes enfoques de los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la investigación favorece el cuestionamiento patriarcal. Incluir la perspectiva de género(s) en la investigación cuestiona, inevitablemente, el enfoque personal de los sujetos, el androcentrismo patriarcal de la institución y sus desigualdades y violencias.

En este aspecto se ha podido mostrar *las oportunidades del texto libre* para desafiar estas imposiciones y su reproducción. A partir de la inclusión de la perspectiva de género(s) de manera transversal en sus diferentes fases, el texto libre se convierte en una herramienta para el cambio, en cuanto que reconstruye los significados, tomando como referencia los estereotipos, el lenguaje utilizado, las descripciones de los personajes y las reflexiones, partiendo de sí mismo. En estos sentidos, el texto libre, que parte de la voz del alumnado, construye, desde la horizontalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, un nuevo contenido escolar incluyendo nuevos modelos sexuales y de géneros a favor de las diversidades. Se muestra cómo, a partir de la perspectiva de género(s), se visibilizan las diversidades sexuales y de género(s).

Por último, en la relación investigadora-investigada, el rol docente se ve favorecido, en aras a una formación y mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la voz del alumnado. Esto impulsa el *liderazgo docente* para lograr una reconstrucción de la escuela a través del reconocimiento de su rol, sus propuestas y su persona.

Las Implicaciones del Estudio

Las implicaciones de este estudio se centran en reflexionar sobre los modelos de género(s) existentes en la escuela que, lejos de favorecer el reconocimiento de las diversidades sexuales y de géneros, mantienen y refuerzan una reproducción de una masculinidad hegemónica en términos de desigualdad y la prevalencia de la realidad binaria, a pesar de la elaboración e implantación de los Planes de igualdad. Se recuerda que estos Planes reconocen la inclusión de todas las diversidades.

De igual modo, identifica las dificultades con las que se encuentra el profesorado para incluir una perspectiva de género(s) coeducativa y, más aún, las pedagogías queer.

De manera paralela, el estudio que se presenta podría tener implicaciones en el reconocimiento de las prácticas centradas en la voz del alumnado, y en especial, el texto libre

como herramienta de cambio a favor de la reconstrucción de los significados y la reflexión en relación a las cuestiones de género(s). De esta manera, se pretende impulsar el texto libre como una metodología feminista que permite incluir la perspectiva coeducativa y queer para la reconstrucción de escuelas diversas y plurales.

Por último, este trabajo ha tenido implicaciones sobre los participantes del estudio en una intersección entre investigadora y contexto investigado. Ha supuesto una reconstrucción y un replanteamiento de la cultura escolar en general y, en particular, en el texto libre, respecto a las diversidades a favor de una escuela reflexiva y crítica que deslegitima el contexto patriarcal. Tal y como describen Ainscow y Messiou (2018) la investigación y la reflexión pueden ser una palanca para el cambio, en este caso, mediante el texto libre.

Teniendo en cuenta lo aportado hasta el momento, se considera que una posible futura línea de investigación sería profundizar en la relación entre la voz del alumnado, el texto libre y la perspectiva de género(s) puesto que, tal y como se ha expuesto, las investigaciones en estos ámbitos son escasas lo que lo convierte en un espacio de investigación poco explorado; en especial, las vinculaciones e implicaciones desde un enfoque coeducativo y las pedagogías queer. Además, se abre la posibilidad de abordar la investigación desde otro tipo de diseños. En concreto, uno de ellos, desde el Diseño Exploratorio Secuencial [DEXPLOS] lo que implica la recopilación y el análisis de datos cuantitativos, seguido de la recopilación y el análisis de datos cualitativos, en este caso, desde la perspectiva de género(s) (Ortega-Sánchez y Heras-Sevilla, 2021). Otra posibilidad sería su estudio desde diseños mixtos, para abordar la complejidad de las investigaciones sociales desde la ampliación de las diferentes dimensiones. En este sentido, las investigaciones cuantitativas aportan posibles relaciones entre los datos, cuantificaciones de los sucesos y generalizaciones mientras las cualitativas proporcionan profundidad, contenido y subjetividad sobre los sentidos y saberes; siendo ambas complementarias (Chaves-Montero, 2018).

Además, se van a presentar las limitaciones del estudio. La primera limitación viene derivada de la propia metodología del estudio. Los resultados de las investigaciones etnográficas, basadas en un estudio de caso, no son generalizables a todos los contextos educativos. Inevitablemente se centra en un contexto y una muestra concreta (Sabirón, 2006). No obstante, se debe tener en cuenta que, el texto libre, forma parte de proyectos institucionales como *Hipatia* lo que promueve una perspectiva proyectiva del estudio, en cuanto a la transferencia de los resultados a otros colegios. Por ello, podrían ser transferidos al ser consideradas situaciones similares (Jorrín et al., 2021).

La segunda se centra en los criterios de calidad. La triangulación solo se ha llevado a cabo con los participantes, no se ha contrastado la información con otros investigadores, ni en varios momentos del curso escolar (Jorrín et al., 2021). Esto puede suponer una limitación en cuanto a la validez de los resultados.

Para finalizar la presentación del estudio, se considera oportuno resaltar que esta investigación se ha abordado desde criterios de calidad con el fin de que sus conclusiones puedan suponer una aportación al conocimiento científico y a la transformación y mejora de la escuela desde la perspectiva de género(s) que implica incluir las diversidades sexuales y de géneros.

Referencias

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de educación*, 53(6), 1-11.
- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 177-183.
- Aguilar, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 5(2), 121-146.
<https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5387>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17.
- Alonso, M. J., Arandia, M., y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(1), 71-77.
- Alvarado, S.V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano: tránsitos y aprendizajes. En Alvarado, S., y Ospina, H.F. (edit.), *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos* (pp. 17-53). Siglo del Hombre Editores.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 24.
- Álvarez, C. (2012). Las dificultades para el diálogo en el aula de primaria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 24, 65-88. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39917
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).

- Álvarez, M., Fontevedra, P., y Valderrey, C. (23 de abril de 2016). *El texto libre. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* [MCEP]. <https://www.mcep.es/2016/04/23/el-texto-libre/>
- Andreu, S. (2017). *Feminismos y LGTB: encuentros y desencuentros. Reflexiones desde el contexto español*. [Trabajo final de Máster en Igualdad y Género en el Ámbito Público y Privado, Universitat Jaume I]. Repositorio UJI. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/177998/TFM_2017_AndreuMunoz_Sela.pdf?sequence=4
- Aragonés, M. (2021). *La coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género*. [Tesis Doctoral de la Universitat d' Alacant, Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género]. Repositorio RUA. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/118978>
- Araya, S. (2003). Un matrimonio conveniente: el género y la educación. *Revista Educación*, 27(2), 11-25.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Graó.
- Arruzza, C., Fraser, N., y Bhattacharya, T. (2019). *Manifiesto de un feminismo para el 99%*. Herder Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/unizar/123432?page=12>
- Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, 27, 5-21 https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927340
- Asociación para el desarrollo integral de la Cuna de Aragón, La Jacetania y Alto Aragón ADECUARA. (s.f). *Estrategia de desarrollo local participativo 2014-2021 de las comarcas de la Jacetania y el Alto Gállego*. <http://www.adecuara.org/wp-content/uploads/2016/02/analisis-territorio.pdf>

- Baute, M., Pérez, V. B., Baute, L., y Ruíz, Y. (2018). *Estudios de educación desde la perspectiva de género*. Editorial Universo Sur.
<https://elibro.net/es/ereader/unizar/120858>
- Beach, D y Bagley, C. (2012). The weakening Role of Education Studies and the Retraditionalisation of Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 38, 287-303.
- Beach, D., Gobbo, F., Jeffrey, B., Smyth, G., y Troman, G. (2004). Ethnography of education in a European educational researcher perspective. *European Educational Research Journal*, 3(3), 534-538.
- Beach, D. y Vigo-Arrazola, B., y (2021). Critical ethnographies of education and for social and educational transformation: A meta-ethnography. *Qualitative Inquiry*, 27(6), 677-688.
- Beiras, A., Cantera, L. M., y Casasanta, A. L. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas*, 16(2), 54-65.
- Bejarano, M.T. (2019). Educación sexual y afectiva en libros de texto de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el sistema educativo de Castilla La Mancha. *Ensino Em Revista*, 26(1), 60-81. <https://doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-3>
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. *Isegoría*, 6, 37-63. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i6.323>
- Bergallo, P., Magnelli, M., y Cerra, M. E. (2022). *Manual de transversalización de la perspectiva de género*. FUNDAR.
- Biglia, B. (2015). Aclarando términos: el paradigma de las violencias de género. En Biglia, B. y Jiménez, E. (Coords.), *Jóvenes, género y violencias: hagamos nuestra la prevención. Guía de apoyo para la formación de profesionales* (pp. 21-28). Publicacions Urv.

- Biglia, B. y Cagliero, S. (2019). Abordajes y ‘respuestas’ de las universidades catalanas frente a las violencias LGTBIQ+ fóbicas. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 21(2), e1532. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1532>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Biswas, A. (2004). La tercera ola feminista: cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta. *Casa del Tiempo*, 65-70.
- Bodelón, E. (2010). Las leyes de igualdad de género en España y Europa: ¿Hacia una nueva ciudadanía? *Anuario de filosofía del derecho*, (26), 85-106.
- Bonino, M. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 7-35.
- Børset, I.K. (2021). *¿Lenguaje que incluye o lenguaje que excluye? Ventajas y dificultades de las estrategias sobre lenguaje inclusivo de género en siete guías* [Tesis de maestría, Universitetet i Oslo]. Repositorio Institucional UiO: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/87772>
- Bosch, M.C (2016). El reto de la escuela posmoderna. El papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada*, 12, 25-36.
- Brunet, I. (2020). La cuarta ola del feminismo. *Revista Internacional De Organizaciones*, 24, 403-420. <https://doi.org/10.17345/rio24.403-420>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós (versión original, 1990).
- Buxarrais, M.R. y Valdivielso, S. (2021). La perspectiva feminista en la educación y sus debates actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 129-147. <https://doi.org/10.14201/teri.25923>
- Caetano, M. y de Garay, J. (2016). Heteronormatividad y androcentrismo: ensayo sobre sus acciones curriculares. En Blázquez, N. y Castañeda, M.P. (Coords.), *Lecturas críticas*

- en investigación feminista* (pp. 253-275). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Camacho, L.B. y García, C.I. (2022). Narrativas de niños y niñas sobre la homosexualidad. *Psicología desde el Caribe*, 39(2).
- Camas, V. (2008). *Nuevas perspectivas en la observación participante*. Síntesis.
- Campus Iberus. (10 de junio de 2022). *Caminos para una educación inclusiva en una sociedad de TIC y TAC* [Archivo de Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=NIGxpELHFIQ&t=4s>
- Cano, J. (2016). La «otredad» femenina: construcción cultural patriarcal y resistencias feministas. *Asparkia: investigació feminista*, (29), 49-62.
<https://raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/318712>
- Carastathis, A. (2014). The concept of intersectionality in feminist theory. *Philosophy compass*, 9(5), 304-314. <https://doi.org/10.1111/phc3.12129>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octoedro.
- Cárdenas, M. R., Otero, G., y Monreal, M. C. (2022). Instrumentos para el análisis de la Coeducación en los centros educativos. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10).
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2016). La influencia del sexismo en la práctica docente. Sexismo y formación inicial del profesorado. En Pérez-Fuentes, M.C, Gázquez, J.J, Molero, M.M, Martos, A., Simón, M.M y Barragán, A.B (coords.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar*, 2, (pp. 21-28), ASUNIVEP.
- Carvajal, Á. (2020). Familias diversas: Visibilidad, reconocimiento y derechos. En Carvajal, Á. y Espinosa, D. (Coord.), *Familias diversas. Identidades, ciudadanía y derechos* (pp. 13-21). Editorial Guayacán.

- Castro, R. (2016). Violencia de género. *Conceptos clave en los estudios de género, 1*, 339-354.
- Chantefort, P. y Scherbosky, F. (2020). La perspectiva de género en la formación docente. Un espacio de des/encuentro. *Zona Franca, 28*, 237-269.
<https://doi.org/10.35305/zf.vi28.167>
- Chaves-Montero, A. (2018). La utilización de una metodología mixta en investigación social. En Delgado, K., Gadea, W.F., y Vera-Quiñonez, S. (Coords.). *Rompiendo barreras en la investigación*. UTMACH.
- Cisterna, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación, 1*(1), 41-56.
- Clavero, N. (2016). *Ábreme con ilusión. Una aproximación al "texto libre" de Freinet en un aula de primaria*. Pirineos.
- Cobo, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de trabajo social, 18*, 249-258.
- Coll-Planas, G. y Missé, M. (2015). La identidad en disputa. Conflictos alrededor de la construcción de la transexualidad. *Papers, 100*(1), 32-52.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-86). Morata.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado, núm. 311*, de 29 de diciembre de 1978.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Córdoba, C. R. (2021). La situación actual del Colectivo LGTBI en España.: Un análisis legislativo de los derechos reconocidos y la protección de víctimas de discriminación por orientación sexual y/o identidad o expresión de género. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, 16*, 141-164.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0017>

- Cruel, J.P., Angulo, A.P., Pazmiño, F.W., y Ramírez, L.M. (2022). La cuestión de género: una breve discusión sobre sus principales corrientes teóricas. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(2), 654-662
- Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península*, 10(2), 29-47.
- Delphy, C. (2002). Patriarcado. En Hirata, H., Laborie, F., Le Doaré, H. y Senotier, D. (Coords.), *Diccionario crítico del feminismo*, (pp. 189-194). Editorial Síntesis.
- Denzin, N.K y Lincoln, Y.S (Coords). (2019). *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III*. Genisa Editorial.
- Escobedo-Peiro, P., Traver-Martí, J. A., y Sales, A. (2021). ¿De quién es la escuela? La voz del alumnado y de las familias en la construcción de una escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 166-181.
- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derechos. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Espinar, E. (2006). Imágenes y estereotipos de género en la programación y en la publicidad infantil. Análisis cuantitativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 9(61).
- Esquenazi, A. (2018). Género y relaciones capitalistas de producción: una reflexión desde la perspectiva marxista. *Revista Katálysis*, 21, 471-483. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p471>
- Fausto-Sterling, A. (2001). The five sexes, revisited. En Baca, M., Hondagneu-Sotelo, P., Messner, M.A, y Denissen, A.M. (edit.), *Gender through the prism of difference*, (pp. 17-22). Oxford University Press.
- Favela, J. (2010). Las relaciones entre el medio cultural y el sistema de enseñanza: El pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(1), 143-165.

- Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Trans y Bisexuales. (2019). *Informe 2019, Delitos de odio*. https://felgtb.org/wp-content/uploads/2020/06/INFORME_DELITOSDEODIO2019.pdf
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 25(1), 31-61.
- Fischman, G. E. (2005). Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fonseca, C. y Quintero, M. L. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (México)*, 24(69), 43-60.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3–20.
<https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (1972). *Los métodos naturales. III El aprendizaje de la escritura*. Fontanella/Laia.
- Freinet, C. (1982). *El texto libre*. Editorial Laia (original publicado en 1973).
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Gamba, S. (marzo, 2008). Feminismo: historia y corrientes. *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*. <https://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397>
- García, C.T. (2014). Permanencia de los estereotipos de género en la escuela inicial. *Educara*, 18(61), 439-448.
- García, J.Y. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 4, 61-70. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0009>

- García-Pérez, R., Rebollo, M.Á., Vega, L., Barragán-Sánchez, R., Buzón, O., y Piedra, J. (2011) El patriarcado no es transparente: Competencias docentes para reconocer la desigualdad de género. *Cultura y Educación*, 23(3), 385-397.
- García, R., Sala, A., Rodríguez, E., y Sabuco, A. (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(1), 269-287.
- Garrido-Rodríguez, C. (2021). Repensando las olas del feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las olas. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 483-492.
- Ghiso, A. y Tabares-Ochoa, C. M. (2011). Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(1), 129-140.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1999). Modernismo, postmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo. En Belausteaguigoitia, M y Mingo, A. (Edit.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 135-188). Paidós.
<https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Varios-Géneros-Prófugos.-Feminismo-y-educación.pdf>
- Gómez, E. (2017). *Ciencia, género y filosofía Freinet*. [Trabajo de investigación final de Grado, Universidad de Granada]. <https://www.mcep.es/wp-content/uploads/2018/03/Ciencia-g%C3%A9nero-y-filosof%C3%ADa-Freinet-tfg-final.pdf>

- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-86.
- González del Cerro, C. (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional CONICET Digital. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82902>
- González, E.M. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-pluriversidad*, 13(1), 60-63.
- González, S. y Guallart, M. M. (2021). *Sensibilización sobre el acoso escolar LGTBfóbico desde el plan de orientación y acción tutorial*. [Trabajo final de Máster, Universidad de Zaragoza]. Zaguan. <https://zaguan.unizar.es/record/109774>
- Guber, R. (2016). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Veintiuno Editores.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2004). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2007). *Qué es ¿Etnografía? Etnografía, principios prácticos* (3º ed.) Routledge.
- Heras-Sevilla, D. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: analysis of related variables. *Frontiers in Psychology*, 11:572553. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D., y Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles educativos*, 43(173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Heredero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata.

- Hurtado, I. (2011). Una propuesta transgresora. *Cuadernos de pedagogía*, 414, 62-64.
- Ibarra, D. [ITAM, Departamento Académico de Estudios Generales]. (28 de septiembre de 2021). *Webinar. La historia del feminismo*. [Archivo de video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=pnrYEMeQ7Gw>
- Instituto Nacional de estadística [INE]. (s.f.). <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=33816>
- Jiménez-Quenguan, M. y Galeano-Barbosa, D. J. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1), 490-508.
- Jiménez, R. (2020). *Investigación cualitativa. Introducción a las metodologías clásicas y emergentes*. COMARES.
- Jorrín, I.V., Fontana, M., y Rubia, B. (Coords). (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- Kahale, D.T. (con García, M. J.) (2021). *Planes de formación en igualdad de género*. ARANZADI.
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Lagarde, M. (1990). Identidad femenina. *Secretaría Nacional de Equidad y Género*, 25-32.
- Lagarde, M. (1994). Perspectiva de género. *Diakonia*, 71, 23-29.
- Lagarde, M. (1996). La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo. *Metodología para los estudios de género*, 48-71.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47, 216-229.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco Nueva época*, 7(18), 98-118.
- La Moncloa. (29 de junio de 2021). *Anteproyecto de ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI*.
<https://www.lamoncloa.gob.es/consejodeministros/Paginas/enlaces/290621-enlace-lgtbi.aspx>

- Lapierre, M. (2022). Contribuciones del feminismo postestructuralista al activismo de las personas con discapacidad en el contexto chileno. *Revista Española de Discapacidad*, 9(2), 81-101. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.05>
- Lara-Garrido, A.S., Álvarez-Bernardo, G., y García-Berbén, A.B. (2021). La atención a la diversidad afectivo-sexual y de género en los planes de estudio de educación primaria, educación social y pedagogía de la universidad de Granada. En Morales, F.M., Rodríguez-Quiles, J.A. y Álvarez, G. (Coords.), *Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género*, (pp. 47-60). Comares.
- Leal, D.M. y Arconada, M.A, (2012). *Convivir en Igualdad. Prevención de Violencia Masculina Hacia Las Mujeres en Todas Las Etapas Educativas*. Editorial UNED.
- Legrand, L. (1993). Célestin Freinet (1896-1966). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, 23(1-2), 425-44, UNESCO.
<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- 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. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 86, de 7 de mayo de 2018. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2018/BOE-A-2018-7154-consolidado.pdf>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Linare, C., Bruschetti, L., y Casi, D. (2021). Polifonías docentes: Educación Sexual Integral en el nivel primario bonaerense, ¿ausencias, resistencias o invisibilidades? *Ejes de economía y sociedad*, 5(8), 154-173.
- Lleixà, T., Soler i Prat, S., y Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 634-642.
- López, G. (2011). Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad, vol.2. *Universidad Nacional, Abierta y a Distancia*.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/44723>
- Maldonado, T. (2013, marzo). Feminismos, jerarquías y contradicciones. *Pikara magazine*.
<https://www.pikaramagazine.com/2013/03/feminismos-jerarquias-y-contradicciones/>
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Marrero, A. (2008). La escuela transformadora. Evidencias sobre las relaciones entre educación y género. Una propuesta teórica de interpretación. *Papers: revista de sociologia*, 191-211.
- Martínez-Guzmán, A. y Iniguez-Rueda, L. (2017). Prácticas Discursivas y Violencia Simbólica Hacia la Comunidad LGBT en Espacios Universitarios1. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27, 367-375. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201701>
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

- Martínez, I. y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Martínez, L.M., Biglia, B., Luxán, M., Fernández, C., Azpiazu, J., y Bonet i Martí, J. (2014). Experiencias de investigación feminista: propuestas y reflexiones metodológicas. *Athenea Digital: Revista de pensamiento e investigación social*, 14(4), 3-16.
- Martínez, L. y Tur, R. (2020). De la coeducación a la pedagogía Queer: hacia la atención a la diversidad en el sistema escolar. [Trabajo final de Máster de la Universitat Jaume I]. Repositorio UJI. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/192581>
- Medina-Bravo, P. (2021). Empoderamiento femenino: La trampa de un feminismo domesticado. *Discurso & Sociedad*, 3, 588-600.
- Medina, M.R. (2022). Feminismo: Origen de la revolución educativa. *Ágora UNLaR*, 7(16), 9-18.
- Méndez, A.M y Zapala, M.G. (2013) Escribir y reescribir, una posibilidad para mejorar el aprendizaje: Reporte de una experiencia con niños y niñas P´urhépecha. *Uaricha: revista de Psicología*, 10(21), 97-110.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones andina*, 17(30), 1148-1150.
- Merino, A., Berbegal, A., Arraiz, A. y Sabirón, F. (2022). La expresión del valor de la competitividad en la formación físico-deportiva del fútbol escolar. *Movimento*, 28, e28025. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118194>
- Millet. K. (1995). *Política sexual*. Ediciones Cátedra (original publicado en 1969).
- Ministerio de Igualdad. Delegación de estado de igualdad y contra la violencia de género (s. f). *Pacto de Estado contra la violencia de género*. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/pactoEstado/>

- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Miyares, A. (2008). Educación y sexualidad. En Cobo, R. (Coord.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*, (pp. 107-122). Catarata.
- Morales, N. (28 de octubre de 2018). Pansexualidad vs. Bisexualidad: ¿existen diferencias? *Los replicantes*. <https://www.losreplicantes.com/articulos/pansexualidad-vs-bisexualidad-existen-diferencias/>
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfica-narrativa*. Narcea.
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos de investigación cualitativa. En Muñoz, J.M y Abalde, E. (Coords.) *Metodología educativa I*. (pp. 101-116). Xornadas de Metodología de Investigación Educativa. Universidade da Coruña, Servizo de Publicacions.
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. (A/70/L.1).
- Nash, M. (2004). *Mujeres en el mundo: historia, retos y movimientos*. Alianza.
- Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 116, de 18 de junio de 2018. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1025975423838>

- Ortega-Sánchez, D., y Heras-Sevilla, D. (2021). Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), procedimiento e instrumento para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado: Continuación De La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 35(96), 245-261. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.87493>
- Pagano, L. y Fernandes, N. (2018). Provocaciones de una pedagogía queer para el empoderamiento de las identidades transgresoras. En Ocampo, A. (coord.), *Pedagogías queer*. (pp. 72-88). CELEI.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/16718/>
- Pinedo, R., Arroyo, M.J., y Berzosa, I. (2018). Género y educación: detección de situaciones de desigualdad de género en contextos educativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (21), 35-51. <http://doi.org/10.18172/con.3306>
- Pla, M. (1999). El rigor en la investigación cualitativa. *Atención Primaria*, 24 (5), 295-300.
- Platero, L. (2018). Ideas clase de las pedagogías transformadoras. En Ocampo, A. (coord.), *Pedagogías queer*. (pp. 26-46). CELEI.
- Pujal, M. (2015). *El feminismo*. UOC. <https://elibro.net/es/ereader/unizar/58526?page=36>
- Puleo, A. (2005). El patriarcado: ¿una organización social superada? *Temas para el debate*, 133, 39-42.
- Pumares, L. y Salazar, J. (2007). *Quitando cárcel a la escuela*. CEP.
- Quesada, J. y López, A. (2010). Estereotipos de género y usos de la lengua: un estudio en Educación Secundaria. *Revista Ensayos*, 25, 41-58.
- Quintanal, J. y García, B. (coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. CCS.

- Ramos, J. (2003). Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido en las instituciones educativas. En Ramos, J. (Coord.), *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido en las instituciones educativas* (pp. 9-19). Colección Colaboración Pedagógica, M.E.C.P.
- Rausell, H, y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. En Iglesias, M.J., y Lozano, I. (coords.), *La (in)visibilidad de las mujeres en la Educación Superior: retos y desafíos en la Academia.*, 329-345, Feminismo/s, 29. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Rodney-Rodríguez, Y. y García-Leyva, M. V. (2022). Educar para la igualdad. Propuesta para la prevención de la violencia de género en la escuela. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 12(1).
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-García, D. y Pino-Juste, M. (2019). La entrevista como método cualitativo. Un estudio de caso etnográfico a través de esta herramienta. *CIAIQ2019*, 3, 603-611.
- Rodríguez, M.C y Peña, J.V. (2005a). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista española de investigaciones sociológicas (REIS)*, 112(1), 165-194.
- Rodríguez, M.C y Peña, J.V. (2005b). La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 17, 25-48.
- Rodríguez-Mena, J.A., Moreno-Sánchez, E., y Montérdez-Santos, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 403-413.

- Rodríguez, R.M (2019). *La mujer molesta. Feminismos postgénero y transidentidad sexual*. Ménades trincheras.
- Rodríguez, V. (2007). La educación como ámbito prioritario de aplicación de la transversalidad de género. En Vega, A. (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género*, (pp. 15-30). Ediciones Aljibe.
- Rodríguez-García, D. y Pino-Juste, M. (2019). La entrevista como método cualitativo. Un estudio de caso etnográfico a través de esta herramienta. *CIAIQ2019*, 3, 603-61.
- Romero, G. (2020). La experiencia de estudiar sexualidades en contextos escolares. Un ejercicio de reflexividad epistemológica, ética y afectiva para una etnografía feminista. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 6(1). <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.442>
- Romero, R. (2019). In Memoriam: Kate Millett, un hito clave en la tradición feminista. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 17(1701), 1-12.
- Rosado, M. J y García, F. (2018). *Hacia un feminismo del punto medio*. Fundación iS+D para la Investigación Social Avanzada.
- Ryder, A. (2021). Critical Ethnography and Research Relationships: Some Ethical Dilemmas. *Anthropology and Humanism*, 46(2), 300-314.
<https://doi.org/10.1111/anh.12337>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira.
- Saiz-Linares, Á., Ceballos-López, N., y Susinos-Rada, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728.
- Sales, T. (2017). Crítica y teoría feminista; por una nueva agenda feminista. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, 20, 179-191.

- Salgado, A., Victoria, S., y Serna, O., Fabio, H. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 198-215.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244011>
- Salomón, M. (2001). La teoría de las Relaciones Internacionales en los albores del siglo XXI: diálogo, disidencia, aproximaciones. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 56, 7-52.
<http://www.jstor.org/stable/40585884>
- Sancha, J. (2020). La lucha por el poder entre las ideologías «alternativas» y la ideología «hegemónica» del género gramatical en español: reflexiones en torno a la innovación lingüística y la «artificialidad». *Études romanes de Brno*, 41(2), 249-270.
- Sánchez, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educación*, 29, 91-162.
- Sánchez, A. e Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos. En Cobo, R. (Coord.), *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*, (pp. 123-149). Catarata.
- Sánchez, B. (2017). De la coeducación transitando hacia una escuela queer. *Actas VI Coloquio "¿Del otro la'o?: Perspectivas sobre sexualidades Queer"*, 177-191.
- Sánchez, C. (1997). Dilemas éticos de la investigación. *Revista de Educación*, 312. 271-280.
- Sánchez, M.C (2021). Los planes de igualdad en los centros educativos. En Jiménez, A. S., Cáceres, J., Vergara, M., Rainha, E.M y Martín, M.A. (Coords.) *Construyendo juntos una escuela para la vida*. (pp. 34-40). Dykinson. <https://elibro-net.cuarzo.unizar.es:9443/es/ereader/unizar/217454?page=40>
- Sánchez, M. y García, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Catarata.
- Sánchez, M., Penna, M., y De la Rosa, B. (2016). *Somos como somos. Deconstruyendo y transformando la escuela*. Ediciones Catarata.

- Sánchez, M. (2019). Pedagogías Queer: ¿nos arriesgamos a hacer otra educación. *Catarata*.
- San Pedro, T., Carlos, E., y Mburu, J. (2017). Critical listening and storying: Fostering respect for difference and action within and beyond a Native American literature classroom. *Urban Education*, 52(5), 667-693.
- Santaella-Rodríguez, E. y Martínez-Heredia, N. (2018). El texto libre, una herramienta para el aprendizaje creativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 613-625.
<https://doi.org/10.5209/RCED.53527>
- Santaella-Rodríguez, E. y Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios sobre educación*, 38, 217-232.
- Santana, F. y Guadalupe, M. (2014). Diagnóstico y propuesta para la socialización de género en la escuela primaria a través de las técnicas Freinet. [Tesis de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN-Ajusco.
<http://200.23.113.59:8080/jspui/handle/123456789/625>
- Santana, L.E., Feliciano, L., y Jiménez, A.B. (2012). Toma de decisiones y género en Bachillerato. *Revista de Educación, Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa*, 359, 357-387.
- Scotto, S.C. y Pérez, D. I. (2020). Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones. *Análisis Filosófico*, 40(1), 5-39. DOI:
<https://doi.org/10.36446/af.2020.318>
- Serrano, C. y Pez, A. (1 de marzo de 2019). Un feminismo para el 99%. *Política exterior*, 33(188), 130-137. <https://www.politicaexterior.com/articulo/un-feminismo-para-el-99/>
- Sevilla-Vallejo, S. (2021). La coeducación en los libros de texto de Educación Primaria. Estado de la cuestión y análisis de las desigualdades en los textos escritos, las

- imágenes y las temáticas. *Revista de Estudios Socioeducativos, ReSed*, 9, 296-314.
<https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/7104>
- Sierra, Á. (2022). Identidades en tensión y agendas feministas. *En-claves del pensamiento*, 16(31), e511. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.511>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Agapea.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Subierviola, I., Fernández, O., Barbed, N., y Juarros, L. (2021) Guía educativa para la inclusión de la perspectiva de género en docencia e investigación. *Plataforma voluntariado. Universidad de la Rioja*. <https://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2021/12/dialnet-guiaeducativaparalainclusiondelaperspectivadegener-845587.pdf>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6(1), 49-78.
- Subirats, M. (2007). De la escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas: el aprendizaje de la subordinación. En Vega, A. (Coord.), *Mujer y educación. Una perspectiva de género*, (pp. 137-148). Aljibe.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 22-36.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Susinos, T. y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 11(2), 87-98.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

- Téllez, A. y Martínez, J. (2021). *Manual para la investigación feminista y de género*. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. <https://elibro.net/es/ereader/unizar/206306?page=>
- Tolchinsky, Z. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista iberoamericana de educación*, 48, 37-54.
- Tomé, A. y Calvo, A. (2008). Identidades de género. Nuevas masculinidades y feminidades en un mundo en proceso de cambio. En García, M., Calvo, S. y Susinos, T. (2008), *Las mujeres cambien la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*, (pp.169-198). Narcea.
- Torres, J. (2009). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata.
- Vaamonde, M. (2019). Feminismo y democracia. *La torre del Virrey*, 1(25, 2019/1), 192-202. <https://revista.latorredelvirrey.es/LTV/article/view/110>
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias pedagógicas*, 27. 97-124. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Varela, N. (2019). *Feminismo para principiantes (edición actualizada)*. Edición B.
- Varela, N. (2020). El Tsunami feminista. *Nueva sociedad*, 286, 93-106.
- Vázquez, J.C. (2021). Las olas del movimiento LGBTIQ+. Una propuesta desde la historiografía. *Revista humanidades*, 11(2), 65-81.
- Vervecken, D. y Hannover, B. (2015). Yes I can! Effects of gender fair job descriptions on children's perceptions of job status, job difficulty, and vocational self-efficacy. *Social Psychology*, 46(2), 76-92. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000229>
- Vigo-Arrazola, B. (1996). *Tipos de textos producidos por los escolares de educación primaria en el marco de la enunciación*. [Tesis doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca]. Repositorio SUMMA. <https://summa.upsa.es/viewer.vm?id=0000014028>

- Vigo-Arrazola, B. (2007). Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate. *Anuario de pedagogía*, (9), 379-418.
- Vigo-Arrazola, B. (2019). Research feedback as a strategy for educational transformation. *Oxford research encyclopedia of education*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.544>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste-Gracia, B., y Thurston, A. (2016). Aportaciones de un estudio etnográfico sobre la participación de las familias a la formación crítica del profesorado en una escuela inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 1-14.
- Vigo-Arrazola, B., Dieste-Gracia, B., y García-Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 88-107.
- Vigo-Arrazola, B. y Beach, D. (2021). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education*, 47:1, 115-127, <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1814385>
- Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. Experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45.
- Villavicencio-Aguilar, C. E., Fernández-Espinosa, C. E., y Jiménez-Idrovo, I. V. (2018). Language-based identity construction. *Ágora De Heterodoxias*, 4(1), 25-42.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.
- Vizcarra, I. y Rincón, A.N. (2017). Rupturas epistémicas y complejidad en los estudios de género, una aproximación a la conciencia humana feminizada. *Educación y Humanismo*, 19(33), 455-469.

Anexos

Anexo 1

Solicitud de Participación a los Centros Educativos

Estimado/a director/a,

Nos dirigimos a usted para solicitar su participación en un **trabajo de investigación** titulado ‘Perspectiva de género(s) y su diversidad: análisis de las prácticas docentes a través del texto libre’. El estudio se realiza en el contexto del *Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida*, en la Universidad de Zaragoza por parte de Nathalie Clavero Pagés, siendo directora del trabajo Dra. María Begoña Vigo Arrazola.

El objetivo principal de esta investigación es conocer y comprender **las prácticas docentes relacionadas con la perspectiva de géneros a partir de la metodología del texto libre**. De esta manera se pretende contribuir a crear conocimiento alrededor de las prácticas docentes reflexionando sobre su relación con la transversalidad incluida en los Planes de Igualdad para fomentar escuelas libres de violencia por cuestión de géneros, promoviendo así sociedades más igualitarias y sostenibles.

La investigación se va a centrar en la observación desde metodologías que ponen en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje la voz del alumnado, en concreto, a través del texto libre, así como en conversaciones informales con el profesorado y el alumnado y análisis de documentos de centro.

En el caso de que en su centro se esté llevando a cabo **prácticas de escritura basada en la expresión libre**, se solicita su colaboración en las siguientes tareas:

1. Facilitando la observación participante en las aulas en las que se desarrolle el texto libre.
2. Facilitando la comunicación con el profesorado y alumnado.
3. Facilitando el análisis de documentos de centro.

Para contactar con nosotras ante cualquier duda o para ofrecer su participación:

Nathalie Clavero Pagés: nathalieclavep@gmail.com

María Begoña Vigo Arrazola: mbvigo@unizar.es

Gracias de antemano

Atentamente,

Nathalie Clavero Pagés

María Begoña Vigo Arrazola

Zaragoza, a 14 de marzo de 2022

Anexo 2

Calendario Orientativo y Provisional Entregado a la Directora del Centro

INVESTIGACION EN EL CENTRO ESCOLAR				9 de mayo al 9 de junio	Observación participante
LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	
9: visita al centro: oficina con lectura de documentos	10: observación	11: TL			
16: oficina: documentos y entrevista directora	17: observación	18: TL			
23: observación	24: observación	15: TL			
30: observación	31: observación	1: TL			
6: observación	7: observación	8: TL	9: entrevista Directora		
Antes de acabar el curso: DEVOLUCIÓN AL CAMPO					

Anexo 3

Muestra del Diario Investigador

Diario investigador		
Lugar	Colegio	Fecha 10 de mayo 2022 Martes De 8h45 a 12h45
Actividad	1° día de observación	
Agentes	Clase y las dos docentes clave	
Objetivos	Introducirme e iniciar el <i>rapport</i> con el colegio	
Descripción	Consideraciones interpretativas/analíticas	
<p>Tras 50 minutos de camino para llegar hasta ahí, con carretera poco asfaltada y paisajes bonitos: difícil acceso.</p> <p>Se llega al cole, es pequeño y para entrar en él y acceder a las demás salas se pasa por el aula de infantil.</p> <p>Me presento a la clase porque me lo piden. Desde una perspectiva cualitativa, la investigadora puede decir a qué ha venido, por ello, les explico qué investigo y les hago preguntas sobre la investigación ¿Qué es? ¿Qué pasos tiene? ¿Si han investigado alguna vez?</p> <p>Han hecho temas sobre animales, Hablan sobre todo los chicos, también son 7 de 10. Les comento el tema de investigación es fundamental y, los llevo a averiguar qué tema es el mío con los datos que MaeD.1 les ha ofrecido: “Os gusta, es nuevo de este año, se lee y escribe”. Dicen con la mano levantada tras pedirlo, “Abrir e Imaginar”.</p> <p>Luc. dice que él ya ha escrito muchos textos sobre dragones y animales y que le gusta. Además, ofrece que ya los tiene colgado en la página web. Los chicos hablan mucho y las chicas solo miran. MaeD.1, les da voz a ellos porque lo piden, aunque ella nombra en masculino y femenino.</p> <p>Viene el profe es EF con las uñas pintadas y Fel. le pregunta ¿por qué tienes las uñas pintadas? Porque me las pinta mi hija para ver cómo son los colores. Contesta Fel., “qué raro, que se las pinte ellas. No sé”. (Se queda con cara de extrañado). El profe de EF cambia de tema y no profundiza en ello.</p> <p>TL: Se trabaja una vez a la semana con lecturas y escrituras. A parte tienen un trabajo individual de tarea personal para aquellos conocimientos de la Lengua (ortografía, gramática) que deben de</p>	<p>Se presenta la investigación al grupo: TL y perspectiva de géneros</p> <p>Consideraciones TL: MaeD.1, MaePT.2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propuesta muy motivadora. El alumnado se entusiasma y tiene ganas de escribir <p>Consideraciones Perspectiva de género en el cole:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EF se pinta las uñas, pero cuando le preguntan sobre ello cambia de tema: no incluye reflexión sobre géneros. <p>Consideraciones TL:</p>	

aprender y, por tanto, así se adaptan al nivel. La atención a la diversidad se lleva adaptando cada uno lo que necesita a los objetivos que deben alcanzar.

MaeD.1 espera que le ayude “Y, qué tengo que hacer más”. Les contesto que “primero miro lo que hacéis y a partir de ello, os diré aquello que crea conveniente.” También le digo, que voy a hacer preguntas sobre todo desde la perspectiva de géneros.

Le pregunto ¿tú lo haces? Contesta: Las preguntas sobre todo la hacen los críos porque yo me centro sobre todo en la parte gramatical. Creo que he encontrado la manera de llevarlo en el aula combinando con el libro y con las tareas personales donde trabajan de manera más autónoma y así avanzan en lengua.

Conversación informal con **MaePT.2** (3º años en el centro):

¿Qué formación tiene este curso escolar? Plan de Formación: Valores, Objetivos ODS: Trabajar por trimestre con aprendizaje servicio, etc. Porque en clase de valores no se suele trabajar, lo hacemos sobre todo con juegos, convivencia, emocionometreo, solución problemas, etc ... La perspectiva de género no se trabaja de manera específica porque tienen interiorizado los cambios: no estereotipos, se pitan las niñas los chicos a veces, ellos mismos critican los cuentos tradicionales. Lo trabajan en casa: género y sexualidad con la diversidad de géneros (Trans). Aquí es una burbuja y creo que esta situación es poco habitual. ¿Tú, te sientes cómoda con ello? Sí porque la diversidad es real y no hay que sesgar, pero sí que es verdad que los más pequeños, en este caso, no lo entendían bien ¿Un chico sin pene?

Además, dice, que trabajan mucho la escucha activa y las emociones a partir de las situaciones que se generan y en las asambleas.

No ha tenido formación ni nunca me he formado, ni tampoco lo he trabajado de manera específica.

Aunque este año quería, pero hay tantas cosas que hacer que no se llega a todo.

TL: “El texto libre me parece una pasada, como los críos se enganchan. Incluso los que tienen dificultades lo intentan hacer lo mejor posible”

MaePT.2

- Se escribe en cuaderno en sucio
- Los tienen colgados en Paddy para que los demás los puedan ver en la lectura social

Consideraciones TL: **MaeD.1**

- Necesidad por parte de las docentes de ayuda respecto a la práctica y sus diferentes fases

Consideraciones TL con perspectiva de género

- Se nombra en femenino y masculino
- Hablan mucho más los chicos
- TL: centrado sobre todo en aspectos gramaticales: no hay transversalidad de género(s) más allá de la feminización del lenguaje.

Consideraciones Perspectiva de géneros en el cole: **MaePT.2**

- No tiene formación en perspectiva de géneros
- Programada formación en centro pero considera que hay mucho que hacer y se priorizan otros aspectos (Educación emocional)
- Considera que el alumnado ya tiene asimilado las diversidades porque se trabaja en casa. Lo relaciona con la educación emocional
- Se ha realizado un taller de sexualidad por una madre de Sieso: hablaron de Trans, se trajeron vaginas de silicona para los mayores. Poco entendimiento de lo trans por parte de los pequeños

Anexo 4

Muestra de la Entrevista a una Madre de PR de la Comunidad

[.....]

E: Vale, eso, un poco el contexto y porqué Caldearenas.

MadS.1: Vale, bueno o sea claro para eso tendremos que introducir un poco la...claro nosotros cuando llegamos aquí, como proyecto de rehabilitación ¿no? y de volver un poco ...éramos gente de campo, o sea de la ciudad, que vinimos al campo sin muchos conocimientos en lo que es pues la ruralidad, no sabíamos mucho de... ni de construcción, ni de huerta ni de vivir en comunidad, ¿no?, pero había algo que nos tiraba mucho de... no sé vivir en grupo, ¿no?, eso es una cosa que teníamos muy clara y como que también tenemos una cosa muy clara que...que queremos que fuera un proyecto en sí mismo educativo , o sea que no solo era como venir a hacer casas y recuperar la tierra sino que como... había un contexto social y político de, bueno, puedes desaprender ciertas cosas que veníamos , que veíamos que en la ciudad no nos encajaban, desde la crítica al trabajo asalariado, la crítica a las relaciones de las personas ¿no?; desde una propuesta un poco de transformación y más propositiva de generar pues más cercanía, buscar otras maneras de relacionarnos más cercanas, de comunicarnos, de...pues cuestionar también el poder del que venimos, de las jerarquías, ¿no?...entonces bueno es como un proyecto que trabaja... tienes esas raíces muy importantes, como que bebemos de ahí, de trabajar desde la horizontalidad, de... bueno pues de trabajar los conflictos de otra manera, no desde ganas o perder.

Entonces claro vinimos con esta pedrada ¿no?, que luego claro tú vienes con una ideología muy así, muy... más estática y aquí lo que pasa es que al ponerlo en práctica se va... pues como que no es tanto los conceptos, sino que... que se va diluyendo en otras las conexiones ¿no?, más pues...bueno vas ganando en más conciencia, en... bueno no sé, no sé cómo expresarlo es así como complejo, ¿no? Pero bueno, en esta cosa pasaron dos años y nos pusimos a criar, entonces una de las cosas que había, era que queríamos hacer una escuelita aquí, o sea esto fue como desde el principio y claro como éramos dos personas de magisterio era como..." aquí la escuela rural y no sé qué" y esto era como... y estaba escrito y todo en el proyecto, hacer pues una escuelita libre porque veníamos de ahí también un poco... pero, ¿qué pasó? que claro había tanto que hacer, o sea no teníamos ni espacios básicos de vivienda, ni casi no teníamos ni agua ni luz, que claro era como un esfuerzo tal empezar a hacer una escuela ... y tenemos mucha relación con la gente del valle, pues con *Mon* o sea

con gente que lleva a sus hijos a Caldearenas; y tía pues nos pareció como...como que era una escuela como muy integrada en lo que a nosotros nos parecía algo muy muy “deseante”, o sea como muy incluida en los valores que ... pues una escuela con un ratio muy pequeño, donde el alumnado era como muy protagonista de su aprendizaje, donde se salía mucho al campo y decíamos “jolín pues esto puede ser una posibilidad” Y también nos pasó que aquí empezamos a criar como 3 mujeres, bueno 3 familias, y claro vimos que los cuatro primeros años estuvimos aquí con los niños, con los chiquis y nos íbamos organizando, hacíamos turnos de guardería, hicimos como una especie de guardería libre y después de eso también nos pasó que.. era como que igual a esos hijos e hijas molaría que se relacionaran con otras personas, porque está guay esto, pero... yo qué sé, que vean y ellos también y ellas lo demandaban, o sea ellas decían que querían ir a la escuela de Caldearenas. Entonces fue como” venga pues vamos” ¿no?, o sea y era como una transición veíamos como guay, porque no era de repente “te meto en un aula con 30 niños y niñas” y ahí de... entonces fue poco desde esa, no sé, desde esa necesidad de, de la energía que nos pedía este sitio ¿no? de trabajo y combinado con lo social; decir” bueno pues está guay que se junten con los otros pueblos, que se conozcan que hagan sus vínculos” ... También porque pensamos que aquí ya tienen una base buena, ¿no?, los niños vienen de una base...pues eso que nos ven cómo trabajamos, que les hemos incluido mucho en ...” venga, a la huerta, vamos todos a la huerta, venga no sé qué...”, ¿no?, nos ven...vienen a las asambleas a veces, a veces participan a veces no, pero... [...]

E: En cuanto a las familias, ¿sois familias chico-chica todos o hay familias abiertas, de relaciones afectivo-sexuales abiertas, es decir, familias diversas. Y, ¿ los chiquis lo saben o no lo saben, o es más normativo?

MadS.1: O sea, en general es bastante normativa, o sea somos familias heterosexuales la mayoría, pero es verdad que tenemos dos familias donde el chiqui viene una temporada...o sea es como más monoparental ¿no?, viene el chiqui con su papi, está una temporada y vive con otra..., o sea, el papi vive con otra persona, en este caso es chic...es también heterosexual y eso pues van y vienen y luego están ..., *Luc.y Elv.* que están una semana en una casa con...claro se juntan aquí con *Al., Hil.*, que tiene también, a su vez, a sus dos chiquis entonces como tienen como más diversidad familiar, porque conviven una semana con dos chiquis más y luego cuando bajan a la escuelita viven con *Ce.* que *Ce.* se juntó con *Ai.* tuvieron otra chiqui y entonces como tienen hermanos diferentes, mamis y papis ¿no? Entonces yo creo que ellos podrían ser como los que más viven pues...pues diferente contexto familiar en poco tiempo, porque una semana estaba con una modalidad y otra

semana están con otra y luego...o sea en familias eso, hay una familia también que se ha separado... pero vamos casi bastante normativo padre madre y luego personas... pues también hay 3 solteros y luego hay parejas sin chiquis también y ya está... así... sí, las familias son como sí que tienen como digamos un rango alto dentro del pueblo, o sea rango no me refiero a un rango con un abuso de poder, pero sí que hay como... sino como que somos personas que tenemos como... no sé voz importante ¿no?, claro estamos con los chiquis y los niños son una parte importante de Sieso. Es algo como implícitamente es algo nuevo, algo a cuidar...es algo a...porque es como...los próximos, que no sabes lo que van a hacer, pero....

[...]

E: ¿Pero vosotros y vosotras en la comunidad cuando lo ofrecéis en las asambleas o cuando hay un conflicto, lo planteáis desde ese lado o tenéis otra manera de plantearlo? Lo que te estoy preguntando es muy complicado ¿eh?, porque quiero decir...

MadS.1: ¿Si hacemos un análisis de género?

E: Sí.

MadS.1: Ehhh... hay una parte que no nos atrevemos, o sea, a ver cómo lo digo, es que cuando aparece el tema del género como...”ostia aquí pasa algo del género”, nos cuesta más trabajarlo, esto entre adultas no con chiquis, o sea con chiquis es diferente pero entre adultas sí que nos pasa que es como... no lo, no lo legitimamos tanto nos da vergüenza porque tenemos... yo creo que hay ahí un temor también a una reacción del otro de que diga “ya estás ¿no?, ya estás con el tema del género”, sobre todo por los otros; como que sienten demasiado juicio , yo creo que hay...al trabajarlo sienten juicio sobre todo en una relación, por ejemplo, un conflicto de género puede ser ¿no?, que aquí esto pasa: estás en la leña, vas a encender la motosierra ,no te arranca, pero igual que no le ha arrancado al hombre que lo ha intentado antes, la abres no sé qué, enseguida viene un tío, dice “no, sabes que pasa, que igual le falta gasolina, porque tienes que ver la bugía...”,” sí, sí lo estoy viendo ...”,”no pero no sé qué”... y es como “no, no guay, ahora voy” y a lo mejor tú necesitas tu espacio, porque yo a veces cuando me centro en algo es como “shh silencio” y no pues igual... y te ves a lo mejor a 3 hombres opinando, ¿no? Y dices “jode” ahí es cuando, yo creo que, en vez de esperar a luego, es como...”no, o sea, esto está siendo una movida de género ¿no? dejarme a mí con la motosierra” porque hay una un enunciado implícito que es como “ella, como mujer no sabe utilizar, no va a saber”. Entonces eso le pasa a un hombre y no hay 3, ni 3 mujeres ni 3 hombres, diciéndole “tío es que no sé qué”, sino que es como él autónomo, él puede con eso, entonces esto a veces no se nombra y creo que perdemos mucho, perdemos mucho

porque podemos aprender ambas partes a decir... pero los hombres les cuesta identificar eso como género, ellos lo identifican como “no, yo quería ayudar” y digo ya, pero es que eso no es ayudar, ayudar es primero me preguntas, o sea que una pregunta va siempre bien, como ¿te va bien, quieres que te ayude? Si yo te digo que no, pues igual pero cualquier otra persona si te dice un no, es que no me ayudas. Entonces hay muchas cosas que se no... o sea se meten y es muy difícil de rescatarlas y decir “ey esto es una movida de género peña” y les cuesta mucho, yo sí que veo que les cuesta mucho a los tíos, reconocer... las tías enseguida hacemos así y nos miramos cómo y estamos en un trabajo también de...tía hay que decirlo más y además hay que macarrear un poco y decir “oye tío, corta sabes”, o sea sí, o...por ejemplo a mí me pasó el otro día que me cabreé un montón pero no lo dije tampoco y es como... le tocaba cocinar a David, porque aquí nos apuntamos a los turnos de cocina; te toca cocinar dos veces al mes que es guay, muy guay, el resto del tiempo sabes que hay una persona cocinando para todas... y le tocó a David y no se acordó y entonces claro, cuando yo llegué a la cocina todo el mundo me dijo” oye a David le toca cocinar” y digo” pues no está, se ha ido a currar” y me dice “bueno pues...”es como...¿ por qué tengo que ser yo la que tengo que cocinar, porque soy su compañera?, ¿sabes? Es como... somos 25 adultas ...”no ya pues no sé, por si tú querías cocinar...” y yo claro pensaba “joder ¿no?”, o sea son cosas que a lo mejor las hemos normalizado, pero es como yo soy su compañera, pero no soy su madre tía y si no se acordó de cocinar cuando venga entre todas le decimos “oye David te tocaba cocinar” y...al final lo resolvimos ¿eh? Porque yo dije “a mí no me apetece cocinar porque ya cociné hace 3 días “y pregunté “¿cómo lo hacemos?“, “venga pues lo hacemos entre todas descongelamos algo” pero la primera parte fue cómo... Isa está con ...como un mandato ahí social de... te cubren nuestras compañeras, nos cubren nuestras compañeras parejas es como... no tío, la pareja es un vínculo más...

E: Pero, fíjate lo importante que tengáis esa visión en la comunidad, feminista, porque si no sería complicadísimo.

[...]

E: O sea, que tú tienes una visión transversal que llaman en educación (...)

MadS.1: Sí, sí, sí.

E: (...) Y lo trabajarías como...nada de asignaturas ni un momento puntual sino a través de todo el currículum, un currículum integrado desde perspectiva de género.

MadS.1: Claro, decir “oye, porqué estamos dando a estos personajes...”

E: ¿Vosotras, o sea tú sabes como madre que hay planes de igualdad en el centro que son obligatorios?

MadS.1: Me enteré el otro día por ti, no lo sabía.

E: Es un plan que está en construcción, ¿vale?, y yo sí que he visto que no se ha hecho conjuntamente, por las circunstancias que fuese, y es interesante hacer, desde el punto de vista docente e investigador un trabajo conjunto, porque claro, los que vienen de Sieso y los demás, tenéis una perspectiva muy particular y mi pregunta es si realmente la escuela lo recoge como tal y luego, en el caso de que no sea así, que puede ser o no ser, cómo se puede llegar a plantear; porque claro la escuela puede mandar, puede ofrecer mensajes diferentes, yo no digo que sea el caso eh, pero me planteo como investigadora y docente ¿no?.

Imagínate que tienes una visión, pues eso que va más hacia lo abierto, más hacia lo queer y la diversidad como tal, entendida como diversidad de cuerpos; y a lo mejor la escuela ofrece algo completamente diferente; eso ya ahí entra en conflicto, y los planes de igualdad están para construir algo conjuntamente.

MadS.1: Claro, yo creo que eso es , o sea como la parte más resolutive de esto sería como...o sea, poder tener... o sea, yo no creo que sea incompatible, aunque ahora está habiendo este debate en el feminismo, pero en realidad no creo que sea tan incompatible lo que están proponiendo las teorías más queer , por ejemplo, o sea, que lo que viene a visibilizar es que hay muchas maneras de...¿no?, de expresarse, de sentirse...más allá de las que nos han educado ¿no?, y creo que eso se ha venido haciendo desde hace muchos años; lo que pasa que la lucha feminista...jolín, en los años 60 no podía solo poner el foco ahí, o sea, eran nuestros derechos sexuales, nuestros derechos de... no sé, teníamos que luchar por otras cosas, era como “hostia no, es que yo puedo trabajar”, ¿sabes?, no tengo que depender económicamente de un hombre y que eso fue súper necesario, poner el foco ahí. Luego fue el tema de...pues eso del aborto, no sé, luego ya nos centramos más en la educación, bueno hablo de nosotras como esa parte ancestral de las luchas feministas ... y luego, ¿qué pasa?, ahora que hemos entrado... bueno pues eso en... en una necesidad también de nombrar otras formas de estar y de ser y de cuestionar muchísimo más al género, porque al principio se cuestionaba, pero ahora mismo es como un momento mucho más...¿no?, de romper con ciertos binarismos que habíamos visto que están haciendo daño, que las personas trans, que siempre han existido, pero que ahora mismo están...joder el aprendizaje que nos están están diciendo es como jolines, es que nuestro género, o lo que le llamamos en sexología nuestra manera de sexuarnos, va mucho más allá de mis genitales o mucho más allá de una educación, no sé es algo mucho más complejo... y creo que podemos coger muchas cosas positivas ¿no?, porque, ostia lo vemos también en nuestros niños, ningún niño es igual, que tienen mandatos iguales pues.. o sea los chicos, sí, pero lo queer o lo trans, lo que nos está

diciendo es como podemos permitirnos ser y lo bonito, la riqueza que conlleva eso de ser diversas ¿no?...más allá de tu expresión de género de que lleves esto, que lleves lo otro... o incluso que podamos “performar” o jugar con esa identidad ¿no?, que muchas personas que lo hacen; que hay personas que estemos a gusto con nuestra identidad, guay y a mí una persona trans no me cuestiona mi identidad, ¿no? que es lo queEs igual que cuando das educación sexual, los niños no van a follar más ¿no? , que es lo que es los muchos padres dicen “pero entonces...” no, les estás hablando de... pues de un montón de cosas: de actitudes para mejorar sus relaciones, desde la autoestima, la asertividad, el...pues eso el cómo nos influyen lo que supuestamente como mujeres deseadas tenemos...ostia romper los esquemas me parece interesante. No sé, yo creo que, o sea molaría igual que... claro los debates en macro se filtran en lo micro, y ahora mismo estamos parece que hay una separación, que desde mi punto de vista es...creo que nos puede traer, si lo sabemos acoger bien , nos puede traer un aprendizaje superbonito; ahora si nos quedamos que el sujeto político del feminismo es las mujeres y ya está y no salimos de ahí, nos podemos...o sea, creo que sería una pérdida para todas las personas; o sea, porque para mí por supuesto la mujer como categoría... o sea, es súper necesaria para visibilizar las violencias y un montón de cosas; y a la vez no veo que...o sea y veo que también que personas que han nacido con pene que también se sienten mujeres y que, a su vez, están siendo leídas como mujeres en una sociedad desigual pues también... unámonos ¿no?, o sea, a mí me sale un poco de vamos a unirnos y vamos a generar confluencias.

E: ¿Y cómo se traduce eso en la escuela?

MadS.1: Y en la escuela es como...tía pues yo qué sé, posibilitando que las personas sean...o sea, que sepan que tiene un espacio donde poder ser de verdad quien ellas son y no que tengan que disfrazar o... no sé, tener que jugar un papel determinado ¿no?, y eso creo que se nota mucho pues en el ambiente, en lo relacional entre profesorado y alumnado en...pues no sé... o sea, no creo que la coeducación sea solo decir que también ha habido mujeres en la historia, ¿no?, porque esto hay veces que es como... se ha dicho hasta la saciedad y es como guay pero yo tengo libros que sí que ...pues mira había mujeres que... han hecho cosas y nunca se las han nombrado ¿no?. No basta, es como esto de la educación sexual que la información no es suficiente. No sé, para mí lo referencial es súper importante y el reconocernos en otras miradas y...el trabajar también con ellos ¿no? como... ¿cómo lo ven?; no sé, es que al final tiene que ser también una voz que saca el alumnado, también...es que a veces que la educación pasa mientras... o sea, es todo lo que pasa mientras estamos diciendo cosas,¿ no?; y a veces, también, a las propias... a nuestros modelos, los referentes a

veces también la cagamos, o sea, decimos cosas que digo...yo a veces lo digo “madre mía”, le digo al Félix, “pues no llores por esto”, y ostia....

Entrevistadora: (se ríe)

MadS.1: Se mezcla el género y el adultocentrismo ¿no?

E: Pero fíjate, si antes decíamos que era importantísimo que tanto vosotras o nosotras, ellos ellos, ellas, lo que sea... tuviesen esa mirada puesta en lo que nos está pasando o nos atraviesa como género que nos identificamos; y eso tiene que ver con una formación que recibes, es un aprendizaje. ¿Qué sucede cuando la escuela no está preparada? es decir, cuando el profesorado no ha recibido esa formación.

MadS.1: Claro. Pues eso es mucho más difícil, es mucho más difícil, desde luego. Claro, o sea tú también cuando llevas a tu niño al cole, o sea, partes de que, claro, o sea la maestra o los maestros ¿no?, o sea, van a poder gestionar una parte, pero no toda. O sea ¿no? también es verdad que el profesorado se le pide un montón de formación ¿no? y yo como maestra también a veces es como ¡ostia!, es que no puedo tampoco ser una crack en solucionar los conflictos, el bullying, yo qué sé, saber de pedagogías nuevas, creatividad... entonces hay que buscar puntos de apoyo también.

E: Que yo veo en Caldearenas...sí que tenéis eso no porque ofrecéis muchas alternativas tanto “conoce mi pueblo” como...

MadS.1: Claro... y los papis y mamis ahí a saco... lo que podemos aportar ¿no?, desde nuestros conocimientos y a mí tampoco...nadie me ha preguntado “¿oye, tú desde qué punto das las clases de educación sexual?” también se me ha confiado... no sé, porque a lo mejor pueden decir “ a ver ella que les va a contar”,¿ no?; pero bueno trabajamos mucho desde una actitud de comprensibilidad, o sea que decir que... no es un adoctrinamiento, es decir, bueno vamos a mostrar una parte de la realidad pero también desde vuestras voces, o sea como... y trabajamos desde nuestros cuerpos...me siento o no con mi cuerpo...o sea, que no solamente nos centramos en diversidad e identidades, porque eso tampoco... o sea es una parte importante pero tampoco creo que tenga mucho sentido si no nos apoyamos también en cómo se cómo se sienten ellos ¿no?. Yo la primera pregunta que les hice es “¿creéis que hay diferencias entre los chicos y las chicas?” Y yo fui ahí eh, puse chicas y chicos, les pregunté “¿creéis que hay cosas que hagan los chicos que no hagan las chicas?”; “¿Creéis que a los chicos se les da mejor hacer algo que a las chicas, o al revés?”; claro estos era, vamos ...”no”, bueno no sé quién dijo “no, la ropa” Entonces luego también les conté que en la historia ha habido muchos cambios, hay épocas que los hombres han podido ir...han llevado elementos que puede ser más femeninos, que se entiende como femeninos... Bueno todo eso,

claro en este cole, pues desde luego los chavales no...en eso sí, me dicen “no, si las chicas pueden hacer esto, los chicos tal...”

[...]

E: Y luego, cambio un poco tema, con el tema del lenguaje inclusivo, o sea, ya sabes que hay estos grandes debates, que si una cosa es el oral, que otra el escrito, que si...que decir a/e es demasiado, que si las X, que tal. ¿Tú cómo lo ves? En la escuela, de lo que yo he visto es chico- chica, binario y suerte que aún se nombran chico o chica en este contexto, porque en otros no. ¿Cómo lo ves, tú lo incluirías, o no lo ves pertinente o...?

MadS.1: Yo, a mí me gusta a veces, creo que el lenguaje es una herramienta para provocar muy guapa, a mí me gusta jugar con el lenguaje, en todos los sentidos, o sea es un... para mí es que me encanta. Aparte de inventarme palabras nuevas que con éstos era un juego muy...así que hacemos mucho. A ver, creo que el lenguaje usado en educación a veces... o sea por algo, por una cuestión muy práctica, tendemos a economizar; yo a veces lo que hago es como... yo lo digo “ahora voy a hablar en femenino refiriéndome a las personas” ¿no? y también les digo porque creo que es guay, salir de la dicotomía. Sí que hay varios estudios que dicen que “claro el... claro el lenguaje influye en nuestro pensamiento y genera realidades, luego hay otras teorías que es como, por ejemplo, lenguas que no tienen género ,por ejemplo el inglés tiene un género neutro, pero en lo social tampoco hemos visto que eso haya influenciado a que no haya desigualdad ¿no?; o sea que, lenguas con géneros neutros no es igual a sociedades igualitarias y lenguas con géneros binarios, estamos hablando...o géneros más inclusivos, estamos viendo si eso va a generar... estamos ahora investigando si eso va a poder dar un resultado. Yo personalmente creo que no, personalmente, aunque me guste mucho jugar no creo que el lenguaje en estos casos vaya a generar...o sea hablar con la “e” ... o por lo menos no va a ser lo único que cambie. Sí que me parece interesante, como metodología, hablar...pero yo por ejemplo hablar con la “e”, a veces hablo a veces no, porque es que a mí no me da, no me da porque me parece muy costoso a mí a nivel personal, que lo hago en clase, a veces sí, sí que me gusta, eh, pero...no sé

[...]

E: a mí, la gran diferencia que he visto que es, por ejemplo, cosas que ahí tenías que trastear... (entrevistadora dice de apagar ya la grabadora, aunque finalmente no lo hace). Que decías que habías leído el texto de *Fel.* y que te había preguntado sobre cómo lo podías...

MadS.1: sí, me dijo, ¿y qué tal, tú crees que tal?

E: ¿Y te preguntó sobre perspectiva de género en concreto?

MadS.1: Sí, bueno, dijo si como... ¿pero esto está bien que ese personaje sea chico y tal? Y digo sí, a mí me parece ...yo qué sé, tampoco sabes muy bien qué decirle, me parece guay, no sé.

E: Es que, lo bueno que tiene el texto libre, desde mi punto de vistas es que no es, solo que te pongas a escribir, es que, a ver, texto libre, viene de la escuela nueva, de Freinet, a ver vamos a ver. Tú escribes sobre lo que lo que quieres y cómo quieres, pero es que claro, en esa propia escritura y luego cuando se corrige, que nosotras lo llamamos corrección social, tú puedes hablar, que no tiene porqué reflejarse dentro del texto. Porque dices “oye, has puesto un personaje, en este caso, que salva o que... ¿te has planteado en algún momento que sea otro tipo de personaje?, los rasgos o ¿cómo lo definirías o qué características tiene? Y según lo que vayan construyendo ahí, puedes debatirlo, pero al final en el texto se verá reflejado o no lo que se ha debatido o la perspectiva, pero no tiene porqué.

MadS.1: Claro, pero se ha cuestionado...se ha puesto en debate.

E: Eso es, ¿de dónde viene? A través del lenguaje y a partir, sobre todo de la voz, que a mí lo que más me fascina en educación es la voz del alumnado, ¿sabes? Desde, el primer día por la mañana que ¿cómo estáis, ¿cómo os sentís, que necesitáis?; a construir el currículum conjuntamente. A mí eso...siempre ha sido la línea con la que he trabajado y me parece que se puede construir, tanto la perspectiva de género conjuntamente, como el propio currículum y la propia escuela. Entonces claro, el texto libre, tienes aparte que es el debate y se puede construir tanto a nivel de contenido y luego también esa parte más formal de aquí falta un punto tal, que hay que hacer porque... pero sobre todo que sea la excusa para hablar y luego se verá o no reflejado en los textos, porque claro uno decide, si no quiere la perspectiva de género, “no, oye, yo quiere que sea un chico que es fuerte y ya está, que tiene que ganar y se acabó, que sí, muy bien lo tuyo pero que no” Eso lo decía un compañero de *Fel.*, dice... y yo le decía “¿pues por qué no pones un personaje que sea a lo mejor con unos rasgos diferentes, que no sea tan fuerte?” “no, quiero que sea fuerte” (se ríen), “¿te podemos aportar más cosas, crees que te hemos ayudado?” Y decía “no, no me has ayudado, nada”, vale (se ríe), me encantó. Y luego otros que entran, “ostras, pues sí, a lo mejor...” ¿no? podemos decir “otras pues a lo mejor dos chicos no, podemos meter una chica”, pero sobre todo es el debate que se genera y luego la perspectiva de género en el texto, también, pero que sea solo una elección.

MadS.1: Ah, vale es que esa parte no la sabía.

E: Sí, tiene como unas fases. Lo que intenta hacer el texto libre es basarse en... cuando tú escribes, tú llegas a casa “tengo un tema en la cabeza”, escribo y siempre dices “oye, ¿me lo revisáis?”, lo voy a publicar o lo que sea, “¿me lo revisáis? Y siempre debates “y esto, ¿qué

has querido decir, lo has pensado en el personaje ...?” Da igual que sea un texto narrativo o cualquier tipo de texto de investigación, siempre te corrigen y te corrigen socialmente, te preguntan sobre tu texto, no es como en la escuela “ah, ya está corregido” no, vamos a construirlo conjuntamente y yo lo que he intentado introducir ahí es esa perspectiva de género para que sea transversal ¿no?, a ver si puede funcionar a través de la escritura y el debate y en algo que es propio suyo, eso es... y luego, en la presentación, porque luego se lee, se publica, que ahora se publica en blog del cole, yo les he ofrecido/ regalado el otro que es solo de “abrir, imaginar”; y a partir de ahí también, cuando se lee a las familia, toda la expresión oral, lo que decíamos, la niña habla más bajo o se pone por detrás. En esa parte de expresión oral, vamos a situar también la perspectiva de género, a ver, o sea que es todo, desde mi punto de vista es desde el momento número uno a cómo está construido el texto libre, dónde te sientas a partir de la voz, hasta el final, cómo se presenta, con una perspectiva de género.

[...]

Anexo 5

Muestra de la Entrevista a una Madre de IN Miembro del Consejo Escolar

[...]

MadI.3: Sí, yo podría...porque Ayerbe queda prácticamente a 10km como Caldearenas, y además en Ayerbe te ponen transporte, comedor, pero a mí me gusta....

E: ...Pero hay instituto...

MadI.3: Si, pero yo soy profesora y me gustan los coles pequeños, y yo apuesto por la educación en los coles pequeños. O sea, me gusta, porque creo que es una educación más personalizada y...pues eso, los niños aprenden de mayores, de pequeños...y transmiten muchos más valores en un cole rural que no en una escuela grande

E: ¿Y luego cómo ves que gran parte de la gente esté con la Comunidad de Sieso? Oorque hay un tanto por ciento, allí son bastantes y aquí también.

MadI.3: Sí

E: No digo porque sean de Sieso en sí, sino porque vienen de una comunidad donde además viven juntos.

MadI.3: Además yo creo que son super cerrados, ¿vale?, o sea, son super cerrados. Ellos tienen unas normas en su comunidad e intentan aplicarlas fuera de ellas, y esto no es una comunidad, es un colegio, donde hay más gente, no tenemos sus ideas. Entonces creo que hay que respetar todas las ideas, pero ellos llevan muchos años intentando imponer su ley, entre otras palabras, ¿sabes? Entonces, creo que hay que hacerles.... (su hijo la interrumpe) Eso, entonces considero eso, como que ellos siempre han intentado como sus normas y como su forma de...y vale hay cosas que...que se pues, pero hay otras que no, esto es un colegio público y es lo que hay.

E: ¿Habéis llegado a tener encuentros de familias para poder abordar los temas de cómo construir la escuela?

MadI.3: Ehh, no, a ver, de quedar.... No, de quedar a hablar de cosas de la escuela, no (habla con su hijo) Que eso que no, juntarnos para hablar de la escuela no, quedamos algún día suelto y eso, pero sobre todo nosotros es que hemos creado un grupo de infantil más...así más como...de madres, y quedamos más, sobre todo con las de infantil (su hijo interrumpe)

[...]

E: Que es lo que supuestamente deberíamos hacer, pero es contraproducente para atender a la diversidad. Entonces, mi pregunta es esta: ¿tú ves como madre o como...sí como madre, y

también como docente, porque no te puedes disociar, ¿cómo ves que se trabaje la perspectiva de género?

MadI.3: Yo creo que aquí, por los valores que se les intenta inculcar a los niños, yo creo que es un cole donde se acepta mucho, se trabaja mucho la igualdad y los niños están muy concienciados con ello, ¿sabes? O sea, no veo como que haya muchas diferencias como...yo que sé en otros colegios pueden estar más marcados los roles, los estereotipos, aquí no. Yo sí que veo que hay mucho respeto hacia el género y mucha igualdad.

E: Sí, sí que en un principio parece que la hay y efectivamente, la hay, pero tú cuando analizas de forma muy profunda todo lo que es...no dejamos de estar en una sociedad heteropatriarcal y que nos atraviesa como personas, ¿no?

MadI.3: Totalmente

E: Entonces, yo lo digo porque en los textos, sí que hay apertura y todo, pero se han visto muy marcados los estereotipos

[...]

E: Acabas de decir si, tanto las familias como el cole podemos ir y transformar eso, tú en la escuela, para poder abordar la perspectiva de género, en el caso que lo veas pertinente, en el caso de que no, pues no se trabaja y ya está, ¿cómo lo harías?

MadI.3: Pues es muy difícil, intentar eliminar todos los estereotipos, todo lo que hay marcado, claro. O sea, desde trabajar desde toda la igualdad, no hay chicas ni...o sea no hay género, o sea esto no es de chicas ni esto es de chicos, todo es de chicas y de chicos, ¿sabes?

E: Pero ¿tú lo plantearías en cuanto a que los elementos externos no son identificativos de género o lo plantearías como que realmente no existe el género y es una construcción social?, que son cosas diferentes

MadI.3: Es complicado, es que es muy complicado.

[...]

E: Sí, es una deconstrucción

MadI.3: Claro, es que eso es muy complicado, yo creo que es que ya en la sociedad, no solo en la educación, en la sociedad, es muy difícil porque tú desde que naces ya te etiquetan, o sea tu ya tienes una etiqueta si eres un chico o eres una chica desde que naces, ¿sabes?, entonces es complicado quitar eso.

E: Pero ¿lo verías como pertinente que se trabajase eso en una escuela, en este caso en Caldearenas?

MadI.3: A ver... ¿qué no existan los géneros? ...joo, es que no lo, joo

E: No, es muy complicado lo que te pregunto, yo estoy pensándolo eh, es que esto... Lo digo porque, fíjate, ayer se aprobó una nueva ley, que es la ley que llaman la ley trans y de igualdad LGTBI que ahí abordan todos los temas de género...

MadI.3: Claro, ahora se supone que no tiene que haber género, que la escuela está....

E: No, sí, sí, depende de cómo abordes....

MadI.3: Ella, ello, elle...

E: No, pero depende de como lo aborde los docentes

MadI.3: Claro, pero es dejar todo en la mano de los docentes

E: Pues por eso una de las partes interesantes de los planes de igualdad, es la construcción de los planes de igualdad en el centro, que aquí tenéis un plan de igualdad, pero no lo habéis construido conjuntamente.

MadI.3: No, claro

E: Y eso sería...bueno yo te digo desde el punto de vista de investigadora...

MadI.3: Si, eso sería lo bueno, la aportación de las familias

E: Exacto, porque a lo mejor vosotras como familias, preferís una perspectiva de... oye, prefiero que se nombre en masculino, ¿por qué? Porque a la hora de escribir, un ejemplo, a la hora de escribir van a pedir en el instituto masculino, la Real Academia, que además es cierto, dice que la a, la e, se dobla y es incorrecto; eso no significa que a lo mejor no tengas perspectiva de género, la puedes tener igual, quiero decir.

MadI.3: Yo creo que lo de eliminarlo de la escuela sembraría polémica aquí, porque ya te he dicho que hay mucha variedad y que no todo el mundo...no todo el mundo tiene la mente puesta en ahora, o sea hay mucha gente, o sea hay gente que todavía se han quedado en cosas de antes, entonces yo creo que no estarían de acuerdo a lo mejor.

E: pero el construirlo y llegar a consensos sí.

[...]

E: ¿Sabes? Y a mí los consensos me parece que construyen mucho el currículum, mucho, mucho, mucho.

MadI.3: Hombre sí, es que yo pienso que los niños siempre tienen que opinar, ¿sabes? O sea, los niños tienen que mostrar su opinión y se le tiene que escuchar, ¿sabes? Lo que ellos sienten, y lo que ellos piensan, entonces yo creo que eso está muy bien.

E: O sea que si en primaria, tú como madre, empiezan a hablar de “si el niño trans, que si la chica trans”, de “a mira, éstas son lesbianas” ...

MadI.3: Aaah, a mí me parece que estas cosas los niños normalizan. O sea estamos en una sociedad en la cual se supone que estamos en un siglo que estamos avanzados en estas cosas,

y la tolerancia y el respeto no se trabaja tanto, no se habla tanto, pero realmente es que estas cosas tienen que estar ya dentro de nuestro vocabulario, o sea, no ver algo extraño a una pareja de chicos o a una pareja de chicas, o sea yo creo que esas cosas hay que normalizarlas, pero todavía existe mucha gente, lo que dices, como con una mentalidad de...y claro eso son los problemas, que luego viene pues todo tipo de violencia, ¿sabes? , y también el acoso, el bullying. Yo a mi hijo siempre le he dicho, te puede...o sea cuando él dice “qué chico más guapo”, pues muy bien, claro, ese chico es muy guapo, o sea muy bien, o sea es que te puede parecer guapo un chico o parecer guapa una chica o... ¿sabes? Y ya está, y yo siempre voy a respetar lo que a ti te parezca bien, ¿sabes? O sea, intentar educar en esas cosas a mí me parece fundamental, intentar normalizarlas ¿sabes? Yo no tengo ningún problema en esas cosas y me parece lo más lógico y lo más normal.

[...]

Anexo 6

Muestra de la Entrevista a Maestra Tutora de EI

[...]

E: Me apetecía hablar contigo puesto que llevas tres años en el centro y en el aula de infantil, para poder entender mejor el contexto del centro y aunque estas en el aula de infantil.

Me gustaría entonces preguntarte sobre el contexto del centro y de tu aula en particular y luego que me cuentes un poco, si trabajas alguna cosa con perspectiva de género. Y, en el caso de que sí. Cómo.

MaeIn.3: Vale.

Pues a ver contexto del centro, supongo que ya te lo habrá contado, pero por ejemplo del pueblo no viene ningún niño. El único que venía del pueblo, D. ya viven en un pueblo, lo que es curioso. Y luego sabemos que hay más niños, pero acuden a otros centros; pero bueno, eso es decisión personal de cada familia. Luego en mi aula, 7 alumnos, todos niños. De ellos, dos de primero, 4 de segundo y uno de tercero. Con perspectiva que entre el año que viene 3 más, dos de ellas niñas, gracias a.... Bueno es que creo que es importante para el grupo. Entonces del contexto del aula, todos niños y yo creo que se nota en la intensidad porque el año pasado que había también todos niños y vino una niña un trimestre, el grupo se equilibrio mucho. No sé, el grupo estaba más, ... No sé, diferente.

E: Y eso, ¿por qué crees que pasa?

MaeIn.3: Porque creo que las niñas equilibran mucho.

E: ¿En qué sentido?

MaeIn.3: Equilibran en el sentido. A ver, diciéndolo así con palabras para no..... (Piensa). Manejan mejor las situaciones.

E: ¿Te refieres a que son menos conflictivas?

MaeIn.3: no, no tiene porque... Como que a nivel emocional se controlan más, son menos impulsivas y eso, para mí y en el grupo, me equilibrio. De todas maneras, siempre que viene una persona nueva a un grupo... Por ejemplo, ahora que ha venido N., el grupo otra vez se está organizando. Quizá si hubiese sido niña, probablemente hubiese pasado lo mismo.

Pero mi experiencia de aquel año, con todos niños y la entrada de esta niña: o también por la forma de ser de esa niña. Claro, la personalidad está ahí. Entonces, sí que me equilibrio.

Del contexto del aula eso te puedo decir. Luego para mi impresión, también decir, que el paso es muy pequeño, entonces eso hace que la intensidad sea mayor o eso me da la impresión. Y ahora con el calor...

Luego, con lo que me has comentado de perspectiva de género. En infantil se trabaja todo globalizado. No digo, venga hoy se va a trabajar perspectiva de género, si que tenemos la atención educativa que lo centras más en trabajar valores, pero de manera global, siempre. Y cualquier situación o cualquier comentario sirve para trabajar eso, lo que oigas de los críos o lo que sea.

E: Me podrías poner un ejemplo de clase o en el centro que tu hayas visto y que te haya servido para trabajar una situación de desigualdad que haya podido surgir debido al género, pero entre chicos, ya que no tienes chicas. Es decir, que tenga que ver con su construcción como identidad masculina. O si no te acuerdas, ayer me decías que trabajabas cuentos, que me digas, un ejemplo concreto.

MaeIn.3: Aquí los comentarios que más veo, pero también hay una parte que tiene que ver con el desarrollo de la identidad y el rol de género, que los críos categorizan mucho y hay una tipificación muy fuerte. Yo aquí no la veo tanto porque son todos niños, pero comentarios en clases más altas es más fácil verlo.

E: Cómo qué

MaeIn.3: Por ejemplo, lo que más oigo es con los colores. Es que eso es de niñas. Es lo típico. Pero es que no hay colores de niñas y niñas, hay colores y puede ser que a uno le guste más que a otros. Eso, sobre todo con los colores. Pero sí que es verdad que el rol de género no lo veo yo muy... aquí es más laxo. No sé si es que el contexto, por ejemplo, sobre todo con los que viene de Sieso, al vivir en comunidad y las tareas se organizan por personas independientemente que seas chico o chica, como algo natural. A todos les toca el turno de comida, de, yo que sé, de limpieza, de compra, tal. Es como que las tareas que normalmente o que a lo mejor culturalmente se asocian más a chica o chico pues ellos no las ven. Porque, luego a lo mejor si tengo (puedo decirte nombres de los críos- Si, los codificaré) un J. que son de ... Lo digo por a lo mejor por algo generacional o cultural, porque eso también está ahí, que son de Estallo, que tienen la granja y la madre ayuda en la granja, pero, por ejemplo, con la lectura de cuentos. Siempre les digo, con la lectura del cuento le decís a mama o papa que os lea el cuento, o en casa que os lo lea, porque tengo a otros que están con madre solo. Porque hay que tener un poco de cuidado en cómo lo dices, pero J. siempre dice: "No, es que papa a mí nunca me lee cuentos". Y le digo, estoy segura de que si papa te lee un cuento te lo va a hacer fenomenal. Nunca les digo, es que papa también te tiene que leer, es que yo quien

soy para imponer, pero también que lo vean como... Vamos, diciéndolo de otra manera. Es como decirles, es que papa también tiene que fregar, pues no. Todos colaboramos en todo y creo que ellos ya hacen el click y piensan pues igual... Ayer, por ejemplo, el cuento que utilice el de *La casa de los cerdos*. Mik., no lo entendía.

E: ¿Cuántos años tiene?

MaeIn.3: 4 años. Pero no lo entendía porque él en su cabeza y en su entorno, eso no tenía sentido. ÉL veía perfectamente que eran unos cerdos porque en casa, todos colaboran. Pero yo creo que es por lo que él ha vivido desde Sieso y se funciona así.

E: ¿Cuándo dices que algunos niños solo tienen madres eso significan que son una pareja de madres lesbianas o son madres solas?

MaeIn.3: Familia, nuclear. Uk., su madre es madre soltera, en el libro de familia tiene los dos apellidos de la madre y eso ya no sé. Y D., lo tuvo su madre, pero tiene buena relación con el padre pero solo está a cargo de ella. Y tengo también separados, y otras con familias que tienen hermanastros. Y eso que solo somos 7 y hay una gran variedad. Y, me parece súper bien.

E: Excepto familias homoparentales, homosexuales, vamos.

[...]

E: Al hilo de este tema, te has formado alguna vez en perspectiva de género.

MaeIn.3: Formada como tal no. Lo que he hecho, es investigar un poco y también nos han metido todo por calzador, como es lo de la coeducación. Y sí que yo a veces, me veo como perdida en cómo trabajarlo. Además, que aquí no haya niñas tampoco me ayuda porque a lo mejor, solo observándolo a ellos se podrían hacer más cosas como hacer grupos mixtos, o poner en la asamblea niño y niña. Pero también forzar en la etapa de infantil y con sus momentos, con estos temas. Fíjate a veces he intentado hacer alguna dinámica y preparando el material, me he echado marcha atrás. Porque había una, que me compre material, de creaeduca <http://creantieducant.blogspot.com/> y era, salían unas imágenes con diferentes actividades que se asocian culturalmente o la sociedad asocia a niñas o niños y sus roles, y tenía que darles unas tarjetas y lo tenían que poner si era para chico o chica. Y lo estaba haciendo y pensé, igual estos críos esto no les sirve. ¿Por qué tengo yo que ...? Estoy segura de que un Mik. me diría “Es que eso es de niña y de niño”. Igual yo vengo aquí a darle la vuelta a la historia cuando ellos lo tienen muy claro y les voy a tener que decir... es que... Así que no lo hice. Es que a veces creo que el material tampoco es adecuado. O en este no es adecuado. Es que a lo mejor nunca se han planteado algo así y debería ser una tendencia natural que todos hacemos todo. Cada uno hace lo que le gusta y nadie te va a juzgar o la

sociedad te va a decir: No es que eso... es de niñas. Por eso no lo hice, porque pensé eso. Cómo les voy a decir, que asocien una bici a niña o a niño. Pues es que a lo mejor eso ni se lo han planteado si es de niño o niña. Ojalá estuviesen en ese punto, aunque, a veces, oigo comentarios.

Luego, con el tema de la coeducación, que un día hablándolo con Rosana me decía que aquí me decía que muy bien y tal, pero yo le decía. Fíjate en el grupo que tenemos de WhatsApp con las familias, o cuando pido algo para los críos, siempre se ocupan las mamás. Si digo, mucha coeducación, pero al final parece que la obligación, sobre todo cuando son más pequeños, que es el rol ese de la mamá cuidadora, es la madre. Igual en primaria, no lo sé. Igual se ocupan más a partes iguales pero lo que yo veo en infantil. Y lo veo aquí y lo veo en mi casa, que al final todo el peso educativo y de preparar las cosas del cole y de todo, lo lleva la madre. Y fíjate que aquí que sí, que el entorno, que si la comunidad pero que viene la madre. ¿Sabes? Esa impresión me da del contexto.

E: También decías que trabajar la coeducación que se basa en la relación con chico y chica y no con otra identidad como chique, ya que no sabemos si se identificaran con otros géneros no dicotómicos o con otros, tercer género o no género. Entonces, desde esta perspectiva que me decís que no trabajáis, pero sí que la normativa u otras corrientes que lo sostienen lo ofrecen. Incluso trabajar la epistemología feminista, las nuevas masculinidades, la diversidad afectivo-sexual, etc. que debería estar recogido en el Plan de Igualdad.

MaeIn.3: Bueno, estamos en ello.

E: Y, en tu contexto de aula, sí que se podría profundizar en las nuevas masculinidades. ¿Has llegado a trabajarlo? ¿Sabes lo que es?

MaeIn.3: No, no. No estamos formados. Bueno hablo de mí, no estoy formada. Es como la educación emocional u otros aspectos que debemos trabajar como los ODS que debemos trabajar. Nos dicen cosas que debemos trabajar y no tenemos ni puta idea.

E: Te voy a preguntar algo sobre esto

MaeIn.3: Tú pregunta a ver

E: ¿Por qué piensas que en la escuela, nos van imponiendo modas o nuevas perspectivas sin recibir formación adecuada? ¿Tiene algún trasfondo social? O preguntado de otra manera, ¿Por qué no se nos forma si se piensa que es importante?

MaeIn.3: Porque una cosa es lo que se vende a la galería y otra lo que hay dentro. No lo sé. Supongo que es porque no hay recursos y la importancia que se le da a la educación es una mierda. Entonces, vamos haciendo y todo depende del docente que te toque y de cómo se vaya formando; y su forma de ver la vida y de sus valores. Que al final es lo que manan los

críos y si son buenos, son buenos y si son malos son malos y depende de para qué sociedad. Y, en el fondo estamos formando para una sociedad capitalista. Y luego esa corriente que ha salido por esos países, ChangePlanet que es como, por Finlandia. Lo que viene a decir es que hay que recular y adaptar y bajar el rollo de la sociedad, que no se está con los críos, todo basado en el consumismo y el capitalismo.

Pues eso, no estamos ni formados y nos meten por calzador corrientes o mucha metodología activa y te pones a leer y dices. Pero si esto estaba hace año: Emilia Regia o María Montessori.

E: O el texto libre de Freinet que hace Rosana.

MaeIn.3: Si como los intercambios que hacía, si si.

E: Pues eso, pero esa Escuela Nueva de lo que parte Freinet, que favorece la voz del alumnado como eje de la transformación social, que tiene una potencialidad enorme por eso lo estoy investigando. A parte de la escritura como una corrección gramatical, ese texto tiene un potencial increíble porque precisamente, parte de la voz del alumnado.

Ya la última pregunta que sé que te tienes que ir que son menos 5.

MaeIn.3: si, si

E: Tú crees que el texto libre que lo conoces y también la directora os lo explico en vuestra formación de centro, ¿lo podrías adaptar a infantil y te animarías a llevarlo a cabo al curso que viene?

MaeIn.3: Me gustaría, pero estoy un poco agobiada porque infantil tiene unas necesidades diferentes y tener alumnado de 3, 4 y 5, en un aula multinivel hay que organizarse. Pero, si, no me importaría. Alguna vez en otros centros que conozco, hacían a partir de sus textos un trabajo similar. Pero necesitaría formación claro.

E: En el caso de que os animéis, MaeD.1 sabe que podéis contar con nosotras. O si estas en otro centro y quieres formarte o profundizar, estaremos mi directora, y yo, encantada de compartir.

MaeIn.3: Pues me lo apuntaré. Y, en coeducación, ¿no nos podrías formar? Pero más centrada en la práctica de aula, que la epistemología está muy bien pero más práctico. Porque claro, en infantil están los cuentos, pero sí que es verdad que al final se queda corto. Y no sé muy bien cómo trabajarlo partiendo del nivel evolutivo y las limitaciones que tienen al estar desarrollándose.

E: Si, claro. Tengo formación en ello.

MaeIn.3: Es que, por ejemplo, las nuevas masculinidades o la perspectiva queer, ni la había oído. Entonces, hay cosas que nos podría servir. [...]

Anexo 7

Muestra de la Entrevista a Maestra Tutora de EP

[...]

E: [...] Pero es similar, pero son dos temas que, aunque, efectivamente ha dado un salto y ha podido cambiar a nivel creativo el contexto, los personajes... da igual, la forma de expresión, lo que fuese. Pero no dejan de ser dos estereotipos, que es Ohi. como chica que lo que aborda es el arco iris, los colores y el unicornio; y luego la “LadyBugg”, entonces en sus escritos siguen teniendo un estereotipo que tiene que ver con el género. ¿Tú te has planteado alguna vez, que, a partir del texto libre, se podrían abordar temas de género? ¿Lo ves necesario, no lo ves necesario? Te pregunto

MaeD.1: Vale. Sí, yo creo que se puede abordar, que puede ser interesante...y ahí estás tú para hacerlo (se ríe)

E: ¿Cómo abordarlo?

MaeD.1: ¿Cómo abordarlo?

E: Por qué no sabes... ¿No sabrías hacerlo?

MaeD.1: No, no sé, ni sé cómo.

E: Vale. Voy a profundizar un poco más, ¿te has formado alguna vez en cuestiones de género? Formación...

MaeD.1: No, a solo a congresos como uno de coeducación en Madrid y cosas que hicimos en el cole que estaba antes. Pero formación como tal, no.

[...]

MaeD.1: Yo creo que, a partir de texto libre, puedes hacer lo que quieras.

E: ¿lo que quieras?

MaeD.1: Entonces claro yo, este año, por ejemplo, el texto libre mi principal objetivo era que les encantara lo que es la propuesta didáctica, la metodología; o sea, que les gustara. Y creo que ese objetivo está alcanzado, porque están encantados. De ahí, poder ya trabajar lo que quieras, como está en el área de Lengua Castellana y Literatura pues, lo de lengua principalmente. Al principio sí que era muy gramatical, ahora ya no está siendo tanto... Pero sí que hacemos una lectura y una corrección de 1º a 6º conjunta porque todos se benefician y está también comprobado que se han beneficiado los pequeños y se ha incentivado...

[...]

E: todo lo que quieras. O sea, tanto de áreas como transversales...y lo que fuese.

MaeD.1: Exactamente. Es de ahí, de ese texto que más lo veo, inquietudes por el momento evolutivo, o los gustos del alumnado. Es una manera de plasmar o de sacar lo que ellos llevan dentro y a lo que se le puede luego llamar, sacar la voz del alumnado. Y, el tema de género, lo veo super interesante, también, lo veo muy delicado.

E: ¿En qué sentido?

MaeD.1: Pues creo que tenemos la suerte de que en este colegio puedes hablar de lo que quieras, como quieras y ni se van a...por supuesto no se van a escandalizar. O sea, que ya vienen con una sensibilidad de casa y abiertos a lo que es igualdad de género, a diferentes masculinidades y demás...pero lo encuentro difícil el cómo coger un texto, a Ohi. por ejemplo ¿qué le dices? Bueno, le puedes preguntar “¿por qué has elegido esto?” Y “¿no podrías haber elegido...Batman, por ejemplo?” Pero, y de ahí, ¿cómo sigues? O sea, lo veo difícil, lo veo complicado, porque al fin y al cabo ¿qué quieres sacar, el por qué no ha elegido Batman?

E: A ver, yo no sé si realmente es solo y únicamente el por qué no ha elegido, sino simplemente plantear otras alternativas, que se lo pregunte a sí misma. Con un ejemplo muy “sencilote”; pero Mar., en su texto, en la descripción de Erica, anteriormente describía siempre a Erica físicamente, “es una chica guapa...”, muy estereotipada, guapa, alta, con los ojos azules...Yo le dije “¿y por qué no la describes interiormente?, o sea, ¿cómo es ella?” Y ya sabes cómo es Mar., “yo qué sé”, “a ver, ¿cómo te gustaría?, ¿cómo te gustaría a ti ser o que te gustaría a ti leer que fuese?” Y le puse ejemplos, ¿no?, de una chica que está en casa, que no tiene fortaleza...una chica más empoderada, que es capaz de solucionar...y, ¿has visto la descripción que ha puesto?

Anexo 8

Muestra del Grupo de Discusión

E: Primero os quiero agradecer haberme dejado entrar en la vida del colegio. Así que gracias por todo. Quería quedar con vosotras para haceros una devolución parcial de lo que he observado durante estas semanas en el colegio; siempre enfocado a la mejora docente. Son pinceladas puesto que aún no he podido realizar el análisis completo.

No obstante, quiero incidir en la importancia de la perspectiva de géneros en la escuela, no solo porque lo prescriben las normativas, que también, sino porque ofrece una visión amplia de la diversidad.

(Viene gente al cole y se debe parar el grupo focal)

E: La perspectiva de género se debe trabajar de manera específica y transversal pues, parece que la igualdad está, pero luego se analiza con más detalle y realmente no es así.

MaeD.1, MaePT.2 y MaeIn.3: Asienten

E: A modo de ejemplo, en la entrevista que te hice **MaeIn.3**. Decías bueno es que ya lo trabajan en la familia, a lo mejor, trabajar desde aquí y no ponernos de acuerdo era un poco...como disonante ¿no?

MaeIn.3. Una incoherencia. Luego lo analicé y lo vi claramente.

E: sí, como trabajarlo aquí si ya se trabaja allí etc. y claro a veces en conversaciones pues igual, en este caso hay un tipo de problema con una familia y no se sabe como abordarlo, ¿no? Entonces he visto lo que falta es un consenso a nivel...yo ya no hablo como maestra, que tampoco me puedo disociar, pero como investigadora, la construcción de un plan de igualdad conjunto porque cada parte, o no lo sabe abordar o lo aborda de una manera o no lo ve, no lo ve, y eso se construye conjuntamente, lo digo porque por ejemplo en los textos, que parece que bueno es una escuela abierta, que se trabaja...pero están los estereotipos igual

MaeIn.3. sí, sí, sí.

E: Y además de manera muy marcada, también está la ocupación de los espacios, está también quién tiene voz y quién no tiene voz, en todo, porque nos atraviesa, ¿no? Entonces bueno...la normativa el año que viene te va a decir que lo vas a tener que trabajar, en la LOMLOE lo pone como un eje vertebrador. Entonces yo, con esa perspectiva, no solo hacer la devolución, que la devolución la tengo que hacer más específicamente, pero una de las cosas que os quiero aportar es: que penséis hacer una construcción conjunta porque puede ser

más fácil que no cada una “hago el plan de igualdad y pam”, no, porque luego hay problemas entre ellos y entre las familias

MaeIn.3. Tiene que haber continuidad y coherencia, ¿no?

E: exacto, sí, exacto...y a partir de la voz de las familias y del alumnado es donde más potencialidad hay, y lo dice la investigación y lo dicen todos los ámbitos, así que...y luego claro, en “abrir, imaginar”, ya sabéis que para animar a infantil lo puse y luego a las familias porque lo pidieron el...el alumnado, ¿vale?

MaeD.1, MaePT.2 y MaeIn.3: asienten

MaeD.1 se marcha. Viene una familia a una tutoría. Pide disculpas, diciendo que no han venido a su hora pero que debe marcharse.

E: Y luego, respecto a la guía básica comentado por **MaeD.1**, que se comentó que era pertinente para trabajar Abrir e Imaginar. Me dijo “ostras, una guía básica para escribir”. Entonces claro, la guía básica para escribir os propongo que lo hagamos conjuntamente. Lo que es abordar la corrección de los textos, a nivel ortográfico gramatical y tal, eso ya lo hacéis; de hecho, es una pata de las más significativas que hacéis, digo en primaria. Pero incluir la perspectiva de género se hace de manera parcial

Entonces, ¿cómo se construye esa perspectiva de género? Hay posibilidades a través de la corresponsabilidad que está en vuestro Plan de Igualdad, el diálogo constructivo, y como se construye ahí.

Aquí en infantil, son solo chicos, pero cuando vengan las dos chicas, cómo se construye eso. Y luego en el diálogo constructivo es un poco lo que se ofreció en Abrir e imaginar en el aula cuando estoy. En plan “oye, ¿pero tú te has dado cuenta el personaje que has puesto ahí?”, ¿no te das cuenta del físico, que está hipersexualizado? Es construir el diálogo a partir de la práctica, pero...

MaeIn.3: Eso también es por los modelos y los estereotipos que a lo mejor están demasiado presentes a través de las pantallas y eso

MaePT.2: Pero es que a mí me choca porque yo pensaba que esta...este colegio en ese sentido estaba muy...la mirada la tenía un poco más limpia y luego te das cuenta de que no, y que está, lo que tú dices, lo tenemos más atravesado y más ehh, digamos enrocado de lo que yo pensaba, porque yo decía...yo estaba convencida de que “bah, estas familias que...” open mind”, no sé qué, no sé cuántas...y sí pero no, hay cosas que siguen, que están muy marcadas y lo de los textos era cebado...

MaeIn.3: Claro, ahí es cuando lo ves

MaePT.2: Era como...

MaeIn.3: Además ellos... Es como la expresión de su pensamiento, ¿no?

E y MaeIn.3: Exacto

MaePT.2 : Como lo chicos hablaban de un superhéroe que era no sé qué no sé cuántas, y las chicas ni aparecían. Y cómo las chicas escribían...

MaeIn.3: El mundo azul y el mundo rosa

[...]

Anexo 9*Tabla de Elaboración Categorías de Análisis*

Categoría abierta	Categoría axial	Categoría selectiva
<ul style="list-style-type: none"> A. Contexto abierto B. Tipo: coeducación C. Recurso: personal y tiempo D. Currículo instrumental E. No prioridad F. No conciencia del patriarcado G. Propuestas con conciencia y no H. Lenguaje feminizado I. Grupos corresponsales 	<ul style="list-style-type: none"> Concepto Propuestas 	<ul style="list-style-type: none"> Perspectiva de género(s) del profesorado. Dificultades
<ul style="list-style-type: none"> A. Feminización para empoderamiento B. Grupos para socialización C. Currículo conjunto: relación texto libre y asamblea D. Desconocimiento términos normativa E. Formación F. Dificultades 	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas Acciones Comportamientos Sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias y vivencias en la práctica del texto libre y sus sentidos
<ul style="list-style-type: none"> A. Propuestas reflexivas B. Construcción conjunta: ayuda C. Muestra de TL D. Currículo silenciado E. Análisis de estereotipos F. Lenguaje inclusivo G. Propuestas reflexivas H. Partir de si I. Trabajo con familias J. Pedagogías queer K. Creación de cultura escolar L. Aceptación identidad M. Prevención violencias N. Horizontalidad 	<ul style="list-style-type: none"> Potencialidades Oportunidades Posibilidades Transformación 	<ul style="list-style-type: none"> Cambios de la investigación Oportunidades transformadoras del texto libre desde la perspectiva de género(s)