

Hezkidetzarako denbora eta formakuntza falta eskoletan

**Gema Lasarte Leonet, Oihane Fernández Lasarte, Zeina Zongo Talamo,
Aida Moreno Markaida**
Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

Hezkidetzarekin eta bizikidetzarekin lotutako ikerketa kuantitatiboa nahiz kualitatiboa egin da EAEko bi euskal eskola publikotan. Eskola bat txikia eta herrikoa da eta bestea handia eta hirikoa. Lehen ez dago Eusko Jaurlaritzaren II. Hezkidetza Planean murgildua; bigarrena, aldiz, bai. Ikerlanaren helburua da ikastetxeetan landutako hezkidetza-plangintzetara, haien ondorioetara eta ezberdintasunetara nahiz irakasleek esku-hartzeetan dituzten zailtasunetara hurbiltzea. Horretarako ikastetxeetako irakasleei galdetegia zabaldu zaie, hezkidetzaren inguruan nahiz haren inplementazioan duten pertzepzioaz galdetzeko, eta, halaber, behaketa sistematikoa egin da ikasgelan irakasle-ikasle arteko elkarrengaitzeko hezkidetza nola lantzen den aztertzeko. Eskolan nahiz geletan behatutakoa eta irakasleek esandakoa hezkidetza-arduradunarekin alderatu da elkarriketa sakonaren bidez. Datuen analisirako kategorizazio-sistema eraiki, informazioa ordenatu eta sailkatu da NVIVO12 erabiliz. Ondorio nagusiak izan dira irakasleek aipatzen duten formakuntza eta denbora falta. Ikastetxe bateko hezkidetza-arduradunak formakuntza faltaz baino gehiago konpromiso faltaz dihardu eta dio berdintasunerako bidea irakasle feministak egiten ari direla. Bestetik, behaketan, oraindik irakasleek egoera sexistetan hezkidetza inplementatzen ez dakitela ikusi da.

GAKO-HITZAK: Hezkidetza · Bizikidetza · Feminismo interseksionala · Lehen Hezkuntza.

Lack of time and training for co-education in schools

A quantitative and qualitative research was conducted regarding coeducation and co-existence in two public schools in the Basque Country. One school is small and rural, while the other is large, urban, and participates in the II Coeducation Plan of the Basque Government. The objective was to examine coeducational plans of these schools, their consequences and differences, as well as their difficulties faced by teachers' intervention. A questionnaire was provided to teachers regarding their perceptions of coeducation, and systematic observations were made of how coeducation is practised in teacher-student interactions. Observations were compared with insights from a coeducation expert through an in-depth interview. Data analysis was conducted using NVIVO12. The main consequence identified was teachers' lack of training and time. The expert emphasized a lack of commitment rather than training, indicating that feminist teachers are leading the way toward equality. Teachers do not know how to implement coeducation in sexist situations.

KEY WORDS: Coeducation · Coexistence · Intersectional feminism · Primary Education.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.5497>

Jasotze-data: 2025-03-25

Onartze-data: 2025-10-17

1. Sarrera

Hezkuntza arautuan nahiz hezkuntza ez-arautuan hezkidetzaren oinarriak egituratzeko eta bultzatzeko egitasmoak jarri dira martxan azken hamarkadetan Hego Euskal Herrian: Nafarroan Skolae programa (Nafarroako Gobernua, 2017); Arabako, Bizkaiko eta Gipuzkoako Berritzeguneetan hezkidetzaren sareak; unibertsitate-esparruan hezkidetzaren trebatzeko graduondokoak nahiz ikastaroak, eta, azkenik, Eusko Jaurlaritzak hamarkada honetan martxan jarritako bi hezkidetzaren planak. Azkenia dugu «EAEko hezkuntza-sistamarako II. Hezkidetzaren Plana, berdintasunaren eta tratu onaren bidean (2019-2023)». Egitasmo horrek hiru helburu ditu: hezkidetzaren eskoletan era koordinatuan eta integrean bultzatzeko hezkuntza-sistema formakuntzaz, egiturez eta pertsonen hornitzea; ikastetxeek beren kulturaren, politikaren eta jardunbideetan genero-ikuspegia sustatzen laguntzea; eta emakumeen kontrako indarkeria prebenitzeko baliabideak ematea (Eusko Jaurlaritza, 2019).

Espainiako hezkuntza-lege berria ere hezkidetzaren oinarriak sendotzera dator, LOMLOEk curriculumean hezkidetzaren zehar-lerro bezala arautu baitu (LOMLOE, 2020). Gauzak horrela, hezkidetzaren presentzia hezkuntzan begi-bistakoa da. Ez da, ordea, lanketa hau erakunde ofizialetan bakarrik gertatzen, elkarrekin feministak ugarik trebakuntza feministan ageriko urratsak eman baitituzte (Arremanitz, Eihera, Emagin, Hiruki Larrosa, Ikertze, Sorginlore, Urtxintxa...). Hala ere, hainbat ikerketak erakutsi dute hezkidetzaren bestelako abiadura daroala irakaskuntzan; izan ere, gizonezko irakasleen % 35ek eta emakumezkoen % 25ek ez dute eskola-inguruan diskriminazio- edo desberdintasun-praktikarik antzematen (Aristizabal *et al.*, 2018). Marina Subirats eta Rocío Anguitaren (2021) esanetan, hezkuntza-arloko profesionalak hezkidetzaren inguruan duten formakuntza, eta ondorioz, jakintza, oso eskasa da. Bestalde, hezkidetzaren kontzeptua gehiegi normalizatu da, eta garai batean berrikuntza handia zena, gaur egun oso entzuna geratu da eta eskolako proiektuen artean erakargarritasuna galdu du (Álvarez-Uria *et al.*, 2019).

Hezkidetzaren inguruan egin dena aztertzeko ikerketak burutu dira, gurean batzuk aipatzearren: 2016an Gasteizko eskoletan 0-18 bitartean hezkidetzaren zuen lekua ikertu zen (Vizcarra *et al.*, 2014); 2017an ISEIk Euskal Herrian genero-berdintasuna Lehen Hezkuntzan nahiz Bigarren Hezkuntzan nola lantzen zen aztertu zuen (Angulo *et al.*, 2017). Egun Emakunde eta Eusko Jaurlaritza EAEko eskolen berdintasun-egoeraren diagnostika egiten ari dira. Ikerketa horien ondorioei begira, ordea, azken hamarkadetan gai honetan formakuntzan egin den ahaleginak balirudike ordainetan ez duela ikastetxeen emaitzetan nahi bezalako emaitzarik izan. Horren harira, hezkidetzagunean iragarrita dago eskolek laster izango dutela esku artean hezkidetzaren inguruko autodiagnostika bere kasa egiteko erreminta (Burgos & Irazoki, 2023). Izan ere, funtsezkoa ikusten da ikastetxe bakoitzak zer indargune eta ahulezia dituen jakitea (Rodríguez-Miguel *et al.*, 2023), hezkidetzaren plana modu esanguratsuan ikastetxera egokitu eta aurrera eraman ahal izateko. Hori horrela, lan honen lehen helburu nagusia da eskoletan lantzen diren hezkidetzaren planak aztertzea eta horien ondorioak ateratzea. Horretarako Gradu Amaierako Lana egiten ari diren ikasleak aintzat hartuta, zenbait eskolatan egiten dituzten praktikaldiez baliatuz,

eskoletan behaketa sakonak eta sistematikoak egin dira. Artikulu honetan Arabako eta Bizkaiko bi eskolatan garaturiko kasu-azterketa aurkeztuko da. Ikastetxeak publikoak dira, bi ezaugarriekin: bata txikia eta herri txiki batean kokatua dagoela, eta bestea, ikastetxe handia eta hirian kokatua. Azkena, Eusko Jaurlaritzaren II. Hezkidetza Planean sartuta dago, ez, ordea, lehena, ez baitu hezkidetza-plan horietan parte hartu. Hori horrela, lehenik marko teorikoa landuko da, bigarrenik metodologia zehaztuko da, segidan ondorioak eztabaidan jarriko dira eta, azkenik, erreferentziak zedarrituko dira.

2. Marko teorikoa

2.1. Feminismoak. Feminismo interseksionala

Feminismoaren kontzeptura hurbilduko gara ikuspegi tradizionalak gainditu dituen eta borroka feministaren aniztasuna aitortzen duen feminismo interseksionaletik. Feminismoaren kontzeptua ulertuko dugu, hortaz, emakumeen askatasuna defendatzen duten mugimendu guztiak barne hartzen dituen azalpen modura (Torres & Delgado, 2018). Horrela, feminismoak arlo politikoa, ideologikoa nahiz zenbait korrante barnebiltzen ditu. Korrente horiek guztiak batu ez ezik, hausnarrean jartzen ditu. Hausnarketa horiek aldakorak eta heterogeneoak dira, baina helburu bera izan ohi dute beti: diskriminazioa eta sexismoa gizarte-eremu guztietatik desagerraraztea, erabateko berdintasuna lortzeko asmoz. Feminismoak zenbait olatu ezagutu baditu ere, guk azken olatuan jarriko dugu behatua eta feminismo interseksionala hartuko dugu paradigmatzat.

Interseksionalitateak jendeak bizi dituen errealitateen azterketa konplexua egiteko aukera eskaintzen du. Interseksionalitateak zenbait bazterketa modu gehigarrian kontuan hartzen ditu, eta aztertzen du nola elkar ebakitzen duten posizio horiek egoera bakarrak sortzeko. Beraz, ikuspegi horrek aukera ematen du zenbait ezaugarriren artean elkarguneak sortzeko, hala nola generoa, arraza, etnizitatea, sexualitatea, klasea, herritartasun-posizioa, erlijioa, adina edo pertsona baten prestakuntza-maila (Pardo, 2025). Elementu horiek guztiek pribilegiozko eta bazterkeriarako posizioak eratzen dituzte kasu bakoitzean, eta beren konplexutasunean aztertu behar dira (Romero-Bachiller, 2022).

Hitz gutxitan, interseksionalitateak erreferentzia egiten die pertsona bakoitzak oinarrian jasotzen duen zapalkuntzaren edo pribilegioen arteko harreman konplexuei. Generoa, etnia, azalaren kolorea, adina, maila sozioekonomikoa, nazionalitatea, erlijioa, joera sexuala, genero-nortasuna, bizitokia edota dibertsitate funtzionala izan daitezke inklusiorako edo bazterketarako arrazoiak. Beraz, garrantzizkoa da askotariko injustiziek sortzen dituzten esparruak identifikatzea eta aintzat hartzea, interseksionalitateak diskriminazio modu guztien aurka egiten baitu. Feminismo eraginkor batek ezin ditu pribilegiatuak pribilegiatuago egin, hau da, feminismo eraginkor batek sexismoaren, arrazakeriaren, homofobiaren, transfobiaren, inperialismoaren, kapitalismoaren eta burgesiaren aurka, besteak beste, borrokatu beharko du, ezinbestean (Viveros, 2016).

2.2. Feminismoak eskolan

Ngozi-Adichie (2014) idazle feministaren galdera gure egiten dugu: zergatik da hain garrantzitsua ikasleak feminismoan eta berdintasunean heztea? Matxismoa, feminismoa eta berdintasuna bezala, ikasi egiten delako. Gizartea kontraesankorra da adingabeentzat eta gazteentzat: denok berdina garelako esaten zaie, baina errealitatea oso bestelakoa da. Izan ere, adierazle guztiek erakusten diguten bezala, gure gizartea oso desberdina da emakumezkoentzat: genero-indarkeria, langabezia, soldata-arraila, zaintza... Beraz, ikasleei jakinarazi behar zaie benetako problematikaz jabetu behar direla, baina, halaber, etorkizuneko aldaketetarako agenteak ez direla soilik beraiek.

2.2.1. 77/2023 Dekretuak hezkidetzaren inguruan dioena

Eusko Jaurlaritzak (2023, 3. or.) 77/2023 Dekretuaren sarreran jasotzen duenaren arabera:

Hezkidetzak funtsezkoa da pertsonen sexuaren, sexu-orientazioaren, identitatearen edo genero-adierazpenaren arabera estereotipoetatik eta roletatik kanpo garatzen laguntzeko, eta bera izango da hezkuntza-sistemaren ildo estrategikoa eta ikasketen antolaketa pedagogikoarentzako irizpide orientatzailea, maila eta modalitate guztietan.

Halaber, 77/2023 Dekretuak 15. artikuluan adierazten du ikasketxeen familien parte-hartzea eta inplikazioa sustatzeko garatu ditzaketen prestakuntza-ekintzetan curriculumean ezarritako inklusio- eta hezkidetzak-printzipioak hartuko dituztela kontuan.

Azkenik, 77/2023 Dekretuak 20. artikuluan berriro ere hezkidetzak jasotzen du. Oraingoan aipatzen du ikasleei garapen pertsonal eta afektiboan eta konpetentzien profila lortzen laguntzeko, arreta berezia jarri behar zaiela hezkuntza inklusiboari, hezkidetzari, aniztasun afektibo-sexualari eta hezkuntzan laguntza berezia eta berariazkoa behar duten kolektiboentzako arreta egokiari.

2.3. Hezkidetzak

Simonek (2010) dio hezkidetzak zera dela: eskolan erreproduzitzen den sexismoa amaitzeko genero-ikuspegiak baliatzen den metodoa. Autore horren iritziz, hezkidetzak hiru zeregin nagusi ditu: sexismoa detektatu eta azaleratzea, berdintasunerako hizkuntza erabiltzea eta askotariko espazioetan orekatutako errepresentazioa bermatzea. Hezkidetzak jendarte androzentrikoaren egiturak eraitsi nahi ditu. Horregatik, pertsona bakoitzaren banakotasuna eta berezitasunak aintzat hartuta, generotik at egiten den hezkuntzari deituko genioke hezkidetzak. Gauzak horrela eta irizpide sexistak albo batera utzita, emakumezkoek eta gizonezkoek egokitutako rola, portaerak, jokabideak eta balioak kontuan hartu gabe heztea da hezkidetzak. Mari Jose Urruzolari (1991) zor diogu hezkidetzaren definizioa. Haren ahotan, neskak zein mutilak genero maskulino eta femeninoetik

aske heztean datza hezkidetzak. Hezkidetzaren ikuspegiak berdintasuna eraikitzen laguntzen du, pertsona guztien aniztasuna oinarri hartuta. Izan ere, hezkidetzak egitura patriarkalak eraldatzea lortu nahi du, antolamendu eta harremanetarako modu bidezkoak sortu ahal izateko (Alvarez-Nagore, 2021).

Hezkidetzak sexu-orientazioen eta genero-identitateen arteko berdintasunean eta inklusioan hezteko estrategia pedagogiko bezala ulertzen dugu, non pertsonen aniztasuna aitortzen eta balioesten den, desberdintasunik gabe edo diskriminazio-praktikarik eragin gabe. Hezkuntza-praktikak inklusiboak dira, eremu formalean eta ez-formalean, eta pertsona guztien ikaskuntza bultzatzen dute, dimentsio guztietan (ALBOAN & Cantera, 2020). Askoren ustetan, hezkidetzak feminismoaren alaba da, eta hezkuntzan zeharkako ikuspegi pedagogikoa lantzen duela esan daiteke. Hezkidetzak feminisмотik jasotako genero-ikuspegia hartzen du inguru hezitzaileetan errealitatea aztertzeke eta gertatzen diren diskriminazioak gaindi daitezkeen hezkuntza-proposamenak egiteke. Eta horixe bera da feminismoan aritzea: emakumezkoen zapalkuntzaz eta diskriminazioaz jabetzea eta hori desagerraraztearen aldeko esku-hartzeak garatzea.

2.4. Hezkuntza Sailak hezkidetzarekiko duen ikuspuntua EAEn

«EAEko hezkuntza-sistemarako II. Hezkidetzak Plana, berdintasunaren eta tratuen bidean (2019-2023)» planaren bidez garatzen da. Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak euskal hezkuntza-sistemari eta, zehatzago esateko, Haur Hezkuntzako, Lehen Hezkuntzako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako etapei aukera eskaintzen die eskolan hezkidetzak lantzeko bideak egiten jarraitzeko (Eusko Jaurlaritza, 2019). Plan horrek zortzi zutabe ditu, jarraian zehaztuko ditugunak.

1. *Sexismoaren aurreko pentsamendu kritikoa*. Ikasleek nahiz irakasleek desberdintasunen eta diskriminazioen aurrean pentsamendu kritikoa garatzea eta errealitatea genero-ikuspegitik aztertzeke gai izatea nahi da.
2. *Hizkuntzaren eta irudien erabilera ez-sexista*. Hizkuntza inklusiboa erabiltzea du helburu, hau da, bizi garen munduaren aniztasuna adierazten dakiena; emakumezkoen eta gizonezkoen arteko berdintasunaren alde lan egiten duena; lexikoki zehatza dena; ikastetxeko hizkuntza aldatzen lagunduko duena eta ezaugarri maskulinoak eredutzat ez dituenak, hots, ezaugarri femeninoak ere ikusgai dituenak.
3. *Emakumeen jakintzaren integrazioa eta haren eraikuntza sozial eta historikoa*. Historian zehar esparru guztietako emakumeen ekarpenak ikusezin uztea da gabezia handienetako bat, hori ekiditearren emakumeen integrazioa curriculumean nahiz zenbait baliabidetan ezinbestekoa izango da.
4. *Gatazkak modu baketsuan konpontzea, hezkidetzako bizikidetzak proiektuekin*. Berdintasuna eta hezkidetzak oinarri hartuta, eraikiko dira elkarbizitza baketsua eta berdintasunezko ikastetxeak, pertsonen arteko zaintzan, genero-estereotiporik gabe eta, tratuan oinarritutako dutenak.

5. *Autonomia pertsonala eta independentzia ekonomikoa.* Autonomia pertsonalaren gakoetako bat gure emozioekin lan egitea da: haiek izendatzen, era baketsuan adierazten, partekatzen eta kontrolpean edukitzen ikastea. Horretarako, ardatz honetan, adimen emozionalari, emozioei eta giza izaera autonomiaz eta independentziaz eraikitzeari lotuta dauden jarduketak agerian jartzen dira.
6. *Ikastetxeko espazioak eta eskolaz kanpoko jarduerak eta jarduera osagarriak.*
7. *Berdintasunerako hezkuntza afektiboa eta sexuala.* Hezkuntza sexualak, osasun eta garapen pertsonal gisa, helburu du pertsonalki haztea eta sexuarekiko jarrera baikor eta arduratsua izatea.
8. *Emakumeen aurkako indarkeriari aurrea hartu eta kasu egitea.* Ikasleen sentsibilizazioa bilatzea, matxismo- eta indarkeria-egoerak hautemateko tresnak ematea eta indarkeria-kasuen aurrean zuzeneko esku-hartzea egitea.

3. Helburuak

Lan honen helburu nagusia da eskoletan lantzen diren hezkidetza-planak aztertzea eta horien ondorioak ateratzea. Horri begira honako helburu hauek zehaztu dira:

1. II. Hezkidetza Planaren zortzi eremuetatik abiatuta, ikerturiko bi eskolatan hezkidetzaren lanketaz irakasleek duten pertzepzioa aztertzea.
2. EAEko bi eskolatan, hezkidetzaren presentzia eta haren kudeaketa aztertzea.
3. Bi eskolak publikoak izanda, hezkidetza-planetan parte hartzeak edo ez hartzeak dituen ezberdintasunak aztertzea.

4. Metodoa

Ikerketa-lan hau kasu-azterketa bat da, 2022/2023 ikasturtean zehar Lehen Hezkuntzako etapan ardaztu zena. Kasu-azterketen xedea gai edo sistema jakin bat sakon ulertzea da, eta kasuaren partikularitasuna, bakartasuna eta konplexutasuna zehatz aztertzea (Simons, 2009).

Diseinu motari dagokionez, metodologia kuantitatiboa zein kualitatiboa erabili dira, aztertutako fenomenoaren ikuspegi holistikoagoa, osatuagoa eta integralagoa izateko (Aguilar & Barroso, 2015; Rubia, 2022).

4.1. Prozedura

Ikerketa honek zenbait fase izan ditu. Lehenik, Gradu Amaierako Laneko (GrAL) ikasleek, Hezkuntza eta Kirol Fakultateko ikertzaile eta tutore irakasleekin, Practicum IIIko eskoletara joan baino lehen, hezkidetzan prestakuntza jaso dute.

Bigarrenik, ikasleek, irakasleok lagunduta, alde batetik, corpus teorikoa, eta, bestetik, ikertzen aritzeko tresnak sortu dituzte.

Ondoren, irakasleekin koordinatuta, eskoletako zuzendaritzarekin hitz egin da klaustroak galdetegia pasatzeko baimena lortzearen eta bertako dokumentuak aztertzearen, baita behaketa egiteko baimena jasotze aldera ere.

Segidan, irakasleei galdetegia pasatu zaie eta gelan egindako behaketa sistematikoa ikasleek egunerokoan jaso dute.

Azkenik, ikastetxe bateko hezkidetzaren arduradunari elkarrizketa egin zaio aurretik jasotako emaitzak eratzeko. Horrela, eskola bakoitzeko ikasle-ikertzaile bakoitzaren arakatzeko-jarduna ikerketa osatuagoan integratu da, eta Practicum IIIa eta GrALA direla medio eginiko ikerketa nahiz jasotako formakuntza-jardunak uztartu dira.

4.2. Eskolak eta parte-hartzaileak

Esku-hartze hauek bi eskola publikotan egin dira: bata Arabako hiriburuan¹, Gasteizen; eta bestea, Bizkaiko herri txiki batean². Bizkaikoa maila sozioekonomiko erdi-altukoa da eta Arabakoa, aldiz, baxukoa. Arabako ikastetxearen gehiengoa atzeritik etorritako ikasle edota familiekin osatzen dute (Berdonces, 2021). Egoera horren aurrean, eskolaren helburu nagusietakoa ez da, inondik inora, bikaintasuna; aniztasunaren trataera egokia lortzea, ikasleen beharrak asetzea eta bizikidetzak erronkak gainditzeko baizik. Horrez gain, Arabako eskola publiko horrek II. Hezkidetzaren Planaren (2019-2023) parte hartu du. Horregatik aipatzekoa da ikerketa honen helburuetako bati erantzuten diola bi ikastetxeen arteko ezberdintasun horrek.

Parte-hartzaileei dagokienez, B ikastetxean galdetegia digitalki, hau da e-mailez, 21 irakasleri bidali zaie eta 15ek bete dute. Bestalde, behaketa Lehen Hezkuntzako 4. mailako 12-13 ikasleekin osatutako bi ikastaldetan egin da, zehazki Gorputz Hezkuntzako saioetan. Egindako behaketatik emaitzak eta ondorioak guztiz anonimoak izan daitezten ikasleak zenbait koderekin izendatu dira, GrALeko ikasle-ikertzailearen izen-abizenen inzialekin eta urtearekin, kasu honetan hurrengoa: AM23.

A ikastetxean, Lehen Hezkuntzako 52 irakasleri helarazi zaie eta horietatik 16k erantzun dute. Behaketan, berriz, 6. mailako ikasgela batean dauden 21 ume behatu dira. Behaketa sistematikoa egunerokoan jaso da eta parte-hartzaileak izendatzeko GrALeko ikasle-ikertzailearen izen-abizenen inzialak eta urtea erabili dira: ZZ23. Amaieran eskolako hezkidetzaren arduradunari elkarrizketa sakona egin zaio eta elkarrizketatua Aditu23 bezala kodetu da. Hain zuzen ere, elkarrizketa sakona A ikastetxean bakarrik egin da, hezkidetzaren arduraduna bertan dagoelako eta II. Hezkidetzaren Planaren parte hartzen duen eskola delako; B ikastetxean ez dugu hezkidetzaren arduradunik atzeman.

1. A ikastetxea bezala izendatuko da.

2. B ikastetxea bezala izendatuko da.

4.3. Datuak jasotzeko tresnak

Ikerketa-lan honetan hiru tresna erabili dira: galdetegia, behaketa parte-hartzailerak eta elkarriketa sakona. Galdetegiaren gidoia eraikitzeko nahiz behaketa-adierazleak zehazteko II. Hezkidetza Planaren (2019-2023) zortzi zutabeak mugarri izan dira.

Horrez gain, galdetegiak hiru ikerketan hartu du oin: *Hezkidetza egoerari buruzko diagnosi azterlana Gasteizko ikastetxeetan (0-18 urte)* (Vizcarra *et al.*, 2014); *Genero-berdintasuna Lehen Hezkuntzan eta DBHn Euskadin* (Angulo *et al.*, 2017); eta *EAEko eskolen berdintasun egoeraren diagnostikoa. 2021* (Emakunde, d.g.).

Galdetegia sortzeko ikasleek Google Forms aplikazioa erabili dute. Galdetegia berrogei galderarekin, erantzun itxi nahiz irekiko *itemekin* osatu da, eta lau atal nagusitan banatu da: irakasleen datu eta esperientzia pertsonalak; hezkidetzaren alde orokorrak eta irakasleen esperientzia; II. Hezkidetza Planeko zortzi zutabeen garapena, eta, azkenik, hezkidetzaren autodiagnosiaz dakitena.

Behaketa bi modutara egin da. Behaketak iraun duen hiru hilabeteetan eskolaren antolakuntzari begiratu zaio oro har, eta irakasleen eta ikasleen arteko elkarlarragitea modu sistematikoan Gorputz Hezkuntzako saioetan egin da. Eskola batean 50 minutuko 10 saiotan garatu da eta bestean lau astetan zehar astero 60 minutuko bi saiotan. Guztira 8 saiotan egin da. Aipatzekoa da behaketa egunerokoan jaso dela. Behaketarako erabili diren irizpideak eskolaren antolakuntzan nahiz irakasleriaren jardunean ardaztu dira.

Azkenik, galdetegiaren nahiz behaketaren emaitzak erkatzeko, eskolako hezkidetza-arduradunarekin elkarriketa sakona egin da.

4.4. Datuen analisiak

Galdetegiak irakasleek hezkidetzaren inguruan duten pertzepzio kuantitatiboa zein kualitatiboa ematen lagundu duen bitartean, behaketek eta elkarriketek ikuspegi kualitatiboa eskaini dute.

Ikerketa kuantitatiboaren diseinuan, deskribapen-diseinuak biztanleria jakin baten ezaugarriak ezagutzeko aukera ematen du, kasu honetan irakasleenak. Diseinu mota honen ardatza zer gertatzen den jakitea da, baina hori zergatik gertatzen den sakontzea lortu gabe (Galindo-Domínguez, 2020).

Ikerketa kualitatiboak, berriz, informazioa sakonago ulertzea eta interpretatzea bilatzen du, eta sentsibilitatea eta parte-hartzea ditu ezaugarri (Iñiguez, 2004).

Galdetegia eskolako irakasle guztiei pasa zaie eta behaketa sakona (Jociles, 2018) modu sistematikoan hiru hilabetez Gorputz Hezkuntzako klaseetan garatu da. Analisi kuantitatiboetarako ikasleek Excel programaren bitartez grafikoak eta portzentajeak atera dituzte. Datu kualitatiboaren analisirako NVIVO12 erabili da eta kategoriasisteman (1. taula) ideia axialak dimentsionatu dira, eta, ondoren, kategoriak nahiz azpikategoriak sortu eta ordenatu dira. Datuen analisisa triangulazioaren bidez egin da.

1. taula. Kategoria-sistema.

Dimentsioak	Kategoriak	Azpikategoriak
Eskolaren antolakuntza	Espazioak eta denbora	– Banaketa – Erabilera – Jarduerak – Harremanak
	Emakumezkoen autonomia pertsonala eta antolaketa-independentzia	– Rolak – Aukerak – Erabakiak hartzeko erantzukizuna – Antolaketa – Ikusgarritasuna – Erreferenteak
Irakasleen jarduna	Emakumezkoen aurkako indarkeriaren inguruko jarduna eta formakuntza	– Genero-ikuspegi eta indarkeriaren prebentzioari buruzko prestakuntza – Genero-indarkeriari eta horrek eskola-ingurunean dituen adierazpenei buruzko sentsibiltatea – Berdintasun-harremanen sustapena eta lanketa
	Pentsamendu kritikoa	– Mezuak – Interseksionalitatea – Sexismoa detektatzeko betaurrekoak
	Gatazken kudeaketa	– Prebentzioa – Genero-gatazkei aurre egiteko tresnak eta estrategiak eskuratzea – Zaintza – Tratu onak
	Hizkuntza sexista	– Hizkuntza inklusiboa – Hitzezkoa – Ez-hitzezkoa – Irudiena
	Curriculum eta androzentrismoa	– Elkarreagin didaktikoa (irakasleak/ikasleak) – Arauak, jokabideak, sariak... – Materiala

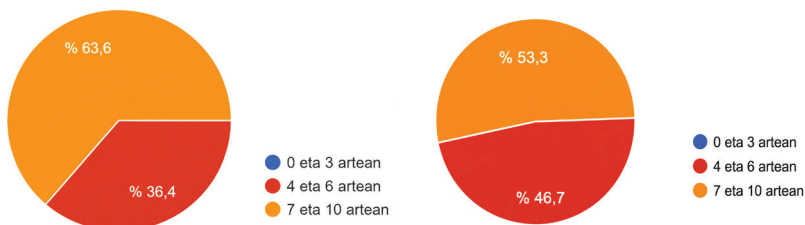
5. Emaizak

Emaizak bi azpiataletan agertuko dira: batetik, kuantitatiboak, joera orokorrak grafikoen bitartez erraz ikusteko; eta, bestetik, kualitatiboak, emaitzen azterketa sakona izateko.

Galdetegiaren, behaketaren eta elkarriketaren emaitzetako batzuk erakutsiko dira, adierazgarrienak helburuei erantzuna eman ahal izateko.

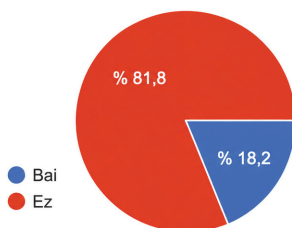
5.1. Analisi kuantitatiboa

Jarraian emaitzetan zenbait grafiko analizatuko dira.



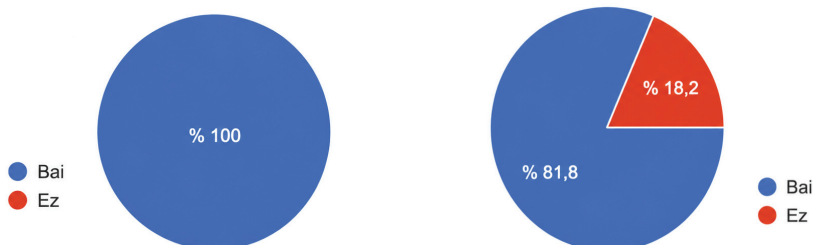
1. irudia. Hezkidetzaren garrantzia A eta B ikastetxeetan.

B ikastetxeko irakasleen % 53,3k aditzera eman dute hezkidetzak 7-10 bitarteko garrantzia duela. Bestalde, % 46,7k 4-6 arteko garrantzia hartzen duela adierazi dute. A ikastetxearen arabera, irakasleen % 63,6k 7-10 bitartean baloratu dute hezkidetzaren garrantzia eta 36,4k 4-6 artean (1. irudia).



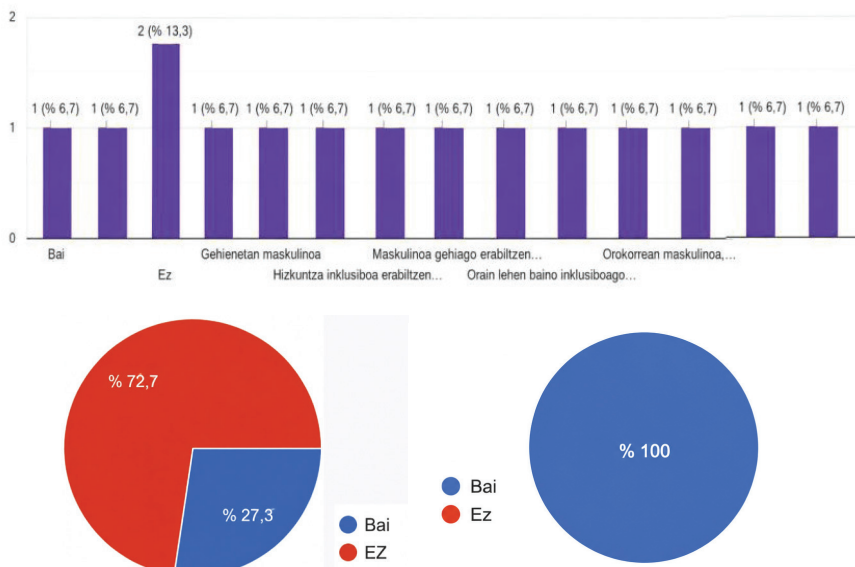
2. irudia. Hezkidetzaren planaren ezagutza eta hezkidetzagunearen bisita A ikastetxean.

A ikastetxeko irakasle gehienek ez dute hezkidetzaren plana ezagutzen eta ez dute hezkidetzagunea inoiz bisitatu (2. irudia).



3. irudia. Irakasleen formakuntza falta A eta B ikastetxeetan.

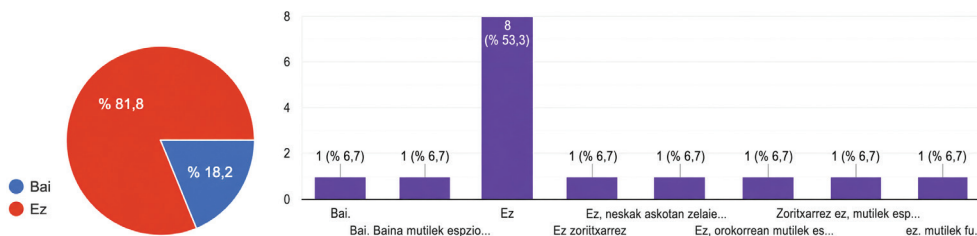
Formakuntzari dagokionez, B ikastetxeko irakasleen % 100ek argi eta garbi azaldu dute horren falta dagoela. A ikastetxean, berriz, irakasleen % 81,8k formakuntza falta somatzen dute eta % 18,2k ez (3. irudia).



4. irudia. Ikastetxearen hizkuntza inklusiboaren erabilera A ikastetxean.

A ikastetxearen dokumentuetan, hau da, gurasoentzako gutunetan, web orrialdeetan... emakumeak eta gizonak berdin izendatzen diren ala, aitzitik, maskulinoa erabiltzen den modu generikoan galderari erantzutean, irakasleen % 6,7k bakarrik aipatu dute ikastetxeko idazki ofizialetan emakumeak eta gizonak berdin izendatzen direla. Aldiz, gainerakoek, hau da, % 93,3ak hori ez dela horrela azpimarratu dute, batzuek lehen baino idazkera inklusiboagoa erabiltzen dela aipatu dute, baina oraindik ere maskulinoa gehiago erabiltzen dela esan dute (4. irudia).

Planean sartuta dagoen A eskolan, irakasleen % 100ek ikasle neskekin zein mutilekin komunikatzeko orduan hizkuntza bera erabiltzen dutela diote. Haatik, % 72,7ren arabera, nahiz eta hitzez ez adierazi, keinuekin edota gorputzarekin ikasleak generoagatik ezberdin tratatzen dituztela diote (4. irudia).



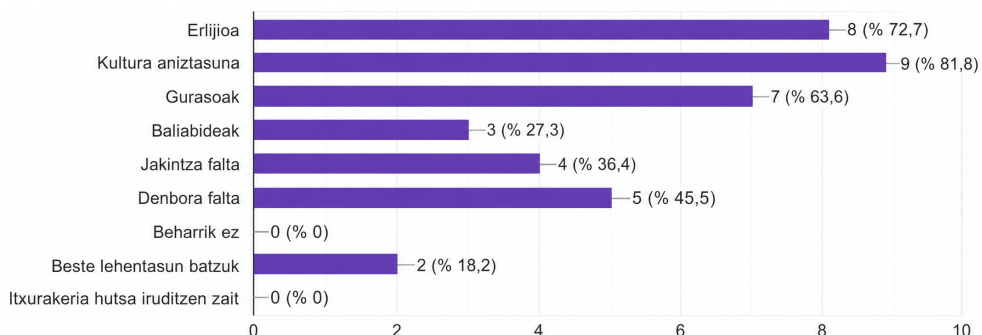
5. irudia. Neska-mutilek espazioen pareko erabilera A eta B ikastetxeetan.

B ikastetxeko irakasle gehienek eta A ikastetxeko irakasleen % 81,8k neskek eta mutilek gelako eta atsedendiko espazioak ezberdin erabiltzen dituztela aipatu dute. Izan ere, orokorrean mutilek espazio handiena hartzen dutela azpimarratu dute (5. irudia).

askotan. lanketa bat egiteko erabili.
Bai. Elkar hitz egiten dugu.
Bai. Zalantzan jartzen adibidekin
Sarritan, saioa gelditu eta denon artean honen inguruan hitz egin
Bai, lanketa baten bitartez autokritika bat
Bai, ikasle honekin hitz egin edota denon artean
Bai, berarekin hitz egin
Bai, saioa bertan bera utzi eta honen inguruan jardun, adibidez hurrengo saioetan lanketa bat egin
Bai, hau gelditu

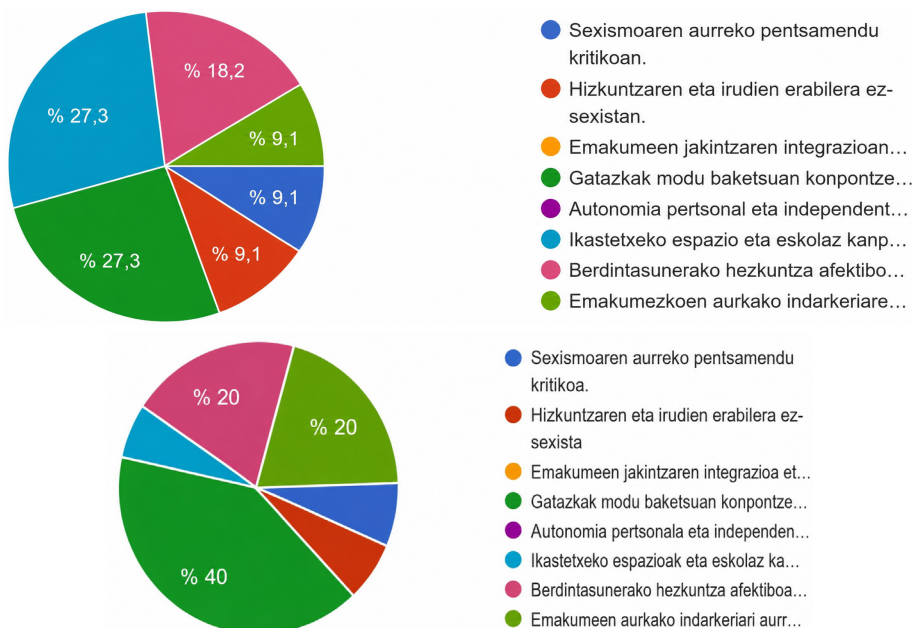
6. irudia. Irakasleen erantzuna ikasleen komentario sexistaren aurrean B ikastetxean.

Ikusi edo entzun al duten inoiz komentario sexistaren bat ikasle baten aldetik eta hala bada zer egiten duten kasu horietan galderari erantzutean, bi ikastetxeetako irakasleen % 100ek komentario sexistak entzun dituztela aipatu dute eta horien aurrean B ikastetxeko irakasle batzuek klasea eten eta hausnartzea edo lanketa modu puntualean egitea, edota beste batzuek ikasle horrekin bakarrik hitz egitea proposatu dute (6. irudia).



7. irudia. Hezkidetza lantzeko oztopoak A ikastetxean.

Zailtasunei dagokienez, B ikastetxeko irakasleek denbora eta jakintza falta aipatzen dute oztopotzat. A ikastetxeko irakasle gehienek eskolaren aniztasuna hezkidetzaren lanketarako zailtasun bezala ikusi dute, «ume batzuek euren kultura eta ohiturak oso barneratuak dituztelako» edo «eskolako mezuak sarritan etxeko mezu eta ereduaren aurkakoak direlako» (7. irudia).



8. irudia. II. Hezkidetzaren Planaren eremuen ezagutza-maila A eta B ikastetxeetan.

Bi ikastetxeen erantzunen arteko alde handiena izan da A ikastetxeko espazioetan eta eskolaz kanpoko jardueretan nahiz jarduera osagarrietan irakasleek jantziago daudela adierazten dutela. Aipatzekoa da bi ikastetxeetan inork ez duela aukeratu «emakumeen jakintzaren integrazioan eta haren eraikuntza sozial eta historikoa» eta «autonomia pertsonal eta independentzia ekonomikoa» (8. irudia).

5.2. Analisi kualitatiboa

5.2.1. Eskolaren antolakuntza

Eskolaren antolakuntzari dagokionez, A ikastetxean, aipagarria da ikastetxeko hezkidetzaren taldea emakumeek baino ez dutela osatzen: «Era berean, ikastetxean emakumeen autonomia pertsonalari eta antolaketa-independentziari arreta jarrita, ikusi da emakumeek lidergo-rolak betetzen dituztela eta erabakiak hartzen dituztela administrazio- eta zuzendaritza-egituretan» (ZZ23). Bestalde, ikastetxeetan egindako behaketei esker, identifikatu da irakasle askok hezkidetzari buruzko formakuntza jaso badute ere, gaian sakontzeko gaitasun urria dutela: «Horri heltzeko

interesa badute ere, irakasle batzuek zailtasunak dituzte euren ikasleen artean dauden genero-desberdintasunei hezkidetza-praktika eraginkorren bidez aurre egiteko» (ZZ23). Horrela, hainbat jardunetan ikusi da ikasleek generoaren inguruko komentario desegokiak egiten dituztela, esaterako, «neskek bakarrik kotileatzen dakite eta mutilek ez dute dantza egiten» (ZZ23). Egoera horien aurrean «irakasleek ikasleei arreta deitu eta ikaskideak errespetatu behar dituztela esaten diete, ez sartu besteekin, hori ez dago ondo bezalako esamoldeak erabiliz, baina benetako lanketarik egin gabe» (ZZ23). Hala ere, eskola Eusko Jaurlaritzaren II. Hezkidetza Planean sartuta dago, eta hezkidetza-arduradun bat dute gaian sakontzeko eta plan estrategiko zuzenak eta proposak sortzeko.

Ikastetxeen espazioaren antolakuntzan ez dugu aldaketa nabarmenik ikusi, batez ere jolasen espazioen erabileran jarri dugu soa, nahiz eta aurrerago gehiago zehaztuko den, «interesgarria da aipatzea ikastetxe barruko komunak mistoak direla; kanpokoak, aldiz, neska eta mutilak bereizten dituztenak, eta, gainera, emakumezkoek komun itxietan egiten dituzte haien beharrianak, gizonezkoek tente eta beste batzuekin batera egiten duten bitartean» (ZZ23). Ikastetxean egindako behatuan, hizkuntza inklusiboaren erabilerak ere garrantzia hartu du: «Eskolaren dokumentu ofizialetan nahiz gurasoei bidaltzen zaizkien horietan egiaztatu da hizkuntza inklusiboa erabiltzen dela genero-berdintasuna eta identitate guztien inklusioa sustatzeko asmoz» (ZZ23). Hala ere, testuinguru formaletan egindako behaketetan, hala nola bileretan edo administrazio-jardueretan, hizkuntza inklusiboaren erabileran maiztasun txikiagoa nabaritu da: «Batzuetan, ez dute genero-aniztasuna behar bezala islatzen, eta bazterketa eragin zezaketen terminoak eta esamoldeak erabiltzen dituzte» (ZZ23).

5.2.2. Irakasleen jarduna

5.2.2.1. Espazioa eta jolasa

Ikastetxeetako jolaserako espazioa behatuz:

Gimnasia sartzean, mutil gehienak espazioan zehar saltoka, jolasean, eta abarrean ibiltzen ziren, eta neskak, aldiz, izkinetan berriketan geratzen ziren edo zuzenean erdira hurbiltzen ziren biribila egitera baina ez ziren espazioan jolasean ibiltzen. Espazioaren erabilpenak egunero halako genero marka izanik ere, ez zen inoiz ikusi irakaslerik honen inguruan hitza hartzen. (ZZ23)

Jolas librean bakoitzak edota ikasle talde bakoitzak aukeratutako espazioan kokatzen ziren. Gehienetan, ordea, mutil eta nesken arteko espazioaren kudeaketan ezberdintasunak nabariak ziren eta ia beti mutilek espaziorik onena hartzen zuten. Esate baterako:

Nire praktikaldiko azken asteko saioan, 4. mailako B taldeari erreparatuz, azken 10 minutuetan, jolas librean egiteko aukera izan zuten. Hori dela eta, nesken taldeak, zelaian porteria zegoen eremua hartu zuten jolasteko eta mutilek ez zieten espazio horretan jolasten utzi. Etengabe gogaitzen aritu ziren, beraiek zuten materiala lapurtuz edo lekuz aldatuz. Hori dela eta, irakasleak, saioa gelditu eta gertatutakoaren inguruan hitz egiten hasi ziren. Izan ere, mutil gehienek kasualitate hutsa zela adierazten zuten, ez zutela nahita egiten eta neskek ez zutela espazio

horretan jardun nahi izaten. Aitzitik, neskek hori gezurra zela aipatu zuten, hau da, beraiek ez dutela aukerarik izaten eremu horietaz jabetzeko, mutilak beti azkarrago joaten zirelako. (AM23)

Jolas librea uzten zitzaizenean, oso jarduera ezberdinak egiten zituzten generoaren arabera. Inoiz elkarrekin jolasten bazuten ere, ez zen ohikoena izaten. Esanguratsua da ikertzailea edo irakasleetako bat jolastera sartzen zenean gehiago animatzen zirela talde mistoan ibiltzera. Behatutakoaren arabera, neskek sokak, zankoak, boleibola, gimnasia erritmikoa eta dantza-jarduerak aukeratzen zituzten, leku mugatu batean. Beste askok ere eserita egotea eta hitz egitearen alde egiten zuten, mutil gehienek futboleak aritzea aukeratzen zuten bitartean. Irakasleak futbolera aritzeko espazioa mugatzen bazien ere, espazioaren zati handi bat okupatzen segitzen zuten. Gainera, zelai horretan irakasleetako batek etengabe egon behar zuen eremu hori zaintzen, jokalarien artean suertatu ohi ziren tentsio eta borrokengatik, protagonismoa mutilek hartzen zutelarik. (ZZ23)

Gizonezkoak egunerokoan aktiboagoak dira, eta leku zabalagoak, erdigunekoak eta hobekien kokatuak aukeratzen dituzte; emakumeak, aldiz, leku txikiagoetara eta baztertutakoetara bultzatuak dira.

5.2.2.2. Genero-rolak, estereotipoak eta espektatibak

Eskolako lehen egunean, irakasleak ohartarazi zigun «neska batzuen parte-hartzea eskasa zela, lidergoa zuen eta ikasgaiarekiko interesik ez zeukan neskari jarraitzen ziotelako (...) Horrela, kontaktu fisikoa eskatzen zuen jolas baten azalpena irakasleak emandakoan, neska taldeak parte ez hartzea erabaki zuen» (ZZ23).

Liderrak aipatu zuen mutil eta marimutilentzako jolasa zela eta bera oso femeninoa zela horretarako. Horri erantzuteko, saiatu nintzen azaltzen ni ere neska kirolaria naizela eta, aldi berean, oso femeninoa, eta ez zegoela kontraesanik bi alderdien artean. Berak nire elkarriketa-saiakera baztertu zuen, gaia eztabaidatzeko interesik gabe eta bakarrik uzteko eskatuz. Saio osoan haietako inor ez zen jolastu, eta izkina batean eserita jarraitu zuten. (ZZ23)

Ezbairik gabe, jarduera fisikoan genero-segregazioak irauten du, eta neskak kontaktu fisikoa eskatzen duten jolasetatik kanpo sentitzen dira. Elkarriketarako erraztasunik ezak eta zenbait ikuspegi kontuan hartzeari egiten zaion erresistentziak mugatu egiten dute aukera-berdintasuna. Gainera, ikasleek genero-estereotipoak oso barneratuta dituzte eta erreproduzitzen jarraitzen dute. Egunerokoan aipatuko dugun gertaera horren paradigma adierazgarri bat besterik ez da.

Neska batzuek futboleak jolasteko nahia adierazi zuten, baina mutil batzuk aurka agertu ziren, eta esan zieten jokatu nahi bazuten beste futbol-zelai batean egin beharko zutela. Horrek haserreak sortu zituen eta «ez duzue zuen bizitza osoan futbol-baloirik ukitu?» eta «oso txarrak zarete» bezalako komentarioak entzun ziren. Azkenean, nesken oldarkeriak ez zuen ezertarako balio izan eta neskak alde batetik eta mutilak bestetik ibili ziren futboleak. (ZZ23)

Egoera horrek agerian uzten du estereotipoak eta genero-aurreiritziak daudela, eta horiek mugatu egiten dutela neskek ekitatez parte hartzea tradizioz maskulinotzat jotzen diren jardueretan, hala nola futboleak.

Ikastetxe honetara heldu nintzen lehenengo egunean, Lehen Hezkuntzako 4. mailako A taldean, gatazka esanguratsu bat gertatu zen. Izan ere, ikastalde honetan, gaitasun handiko ikasle bat nabarmentzen zen (A ikaslea) eta honen gainerako ikaskideekiko eskaera-maila oso handia zen. Kasu horietan, ikasle hau oso azkar frustratzen zen, gainerako ikaskideak bera bezala aritzen ez zirenean. Hori dela eta, ikasle horrek beste ikasleei errieta egiten zien, errudun sentiaraziz eta hauek askotan minduta sentitzen ziren. Are gehiago, ikasle horrek bere ikaskide mutilen artean liderraren papera zuen eta gainerakoak berak egiten zuen guztia imitatzen saiatzen ziren. Nesken artean ere bazegoen liderraren papera hartzen zuen ikasle bat (B ikaslea). Neska hau oso ona zen kirol guztietan, eta horrek oso lehiakorra izatera bultzatzen zuen. Hori jakinik, lehenengo asteko saioan, ikasleak bakarka jolasteko «Isatsa lapurtzen» deituriko jolas batean jolasten ari ziren bitartean, une oro A eta B ikasleak, bata besteari eliminatzen saiatzen ziren, isatsa lapurtuz. Izan ere, gainerako ikasle guztiak eliminatuak zeuden, hau da, bakarrik bi ikasle horiek geratzen ziren jolasean. Hori dela eta, bat-batean B ikasleak A ikasleari isatsa kendu eta eliminatu zuenean, gainerako ikasleak, mutilak hain zuzen ere, B ikasleari iraintzen hasi ziren. (AM23)

Santa Agedako dantzak prestatzen ari zirela, neskek gogo bizia eta poza erakusten zuten, eta mutil gehienek, berriz, desadostasuna ez ezik, gutxiespena ere bai, hori gorputz-hezkuntza ez zela argudiatuz. Mutilen artean liderretako bat eseri egin zen, eta jarraian beste batzuk atzetik joan zitzaizkion, dantza egiteari ezezko biribila emanez; behin eta berriz esaten zuten, mutilok ez dugu dantza egiten. (ZZ23)

Egoera horiek agerian uzten dute mutilen parte-hartzea mugatzen duten genero-estereotipoak daudela tradizioz femininotzat jotzen diren jardueretan, hala nola dantzan, eta arestian esan bezala, genero-rolak eta -estereotipoak oso presente daude ikasleen egunerokotasunean eta haiek erreproduzitzen jarraitzen dute. Genero-rolekin jarraituz, materiala jasotzeko momentuan, oro har, denei kostatzen zitzairen parte hartzea, baina nabaria da neska gehiagok biltzen zutela materiala. Egoera hori emakumeei etxeko eta zaintza-lanak esleitzen dizkieten genero-rolekin eta gizarte-itxaropenekin lekutua dago.

Garrantzitsua da genero-berdintasuna eta zeregin guztietan erantzukizuna sustatzea, garbitasuna eta bilketa barne, ikasle guztiak modu ekitatibo eta kontzientean inplika daitezen. Aipagarria iruditzen zait estrategia jolas batean ikusia aipatzea: bi talde misto eratu ziren. Helburua zen kontrako zelaira joatea, hango materiala biltzea eta zelaira itzultzea, norberaren zelaia babesten zuten bitartean, kontrako taldeak arpilatu ez zezan. Bi minutu eman zitzairen estrategia pentsatzeko, eta ikusi zen bi taldeetan gauza bera gertatu zela: mutilak kontrako zelaira joaten ziren materialen bila, neskak beren eremua zaintzen geratzen ziren bitartean. (ZZ23)

Gaur arte egon diren zibilizazio eta kultura ezberdinak berrikustean, gizonak borrokarako, gerrarako eta guduetarako prestatuak dauden bitartean, emakumeen zeregina etxean zain egotea eta seme-alaben hazkuntzaz arduratzea da. Dinamika horrek genero-joera estereotipatua islatzen du, eta gizonei eta emakumeei rol espezifikoak esleitzen zaizkie. Mutilek rol erasokorra hartzen dute beren gain, eta ekintzan eta lehian zentratzen dira; neskak, berriz, defentsaz eta babesaz arduratzen dira.

5.2.2.3. Taldekatzeak eta gatazkak

Gorputz Hezkuntzako jardueretan, une oro, genero-bereizketa ikusten da taldeak egiteko orduan, «ikasleak generoaren arabera multzokatzen direlako, neskak alde batetik eta mutilak bestetik. Are gehiago, irakaslea talde mistoak osatzen saiatzen zenean, kexak eta tentsioak sortzen ziren, eta, ondorioz, ikasle askok jarduerak egiteari uzten zioten» (ZZ23). Aukeratzeko askatasuna ematen zitzaientean, neskek beren artean elkartzeko joera zuten, eta mutilek gauza bera egiten zuten.

Horren harira egunerokoari jarraikiz, neska lider batek gidatutako taldera hurbiltzeko ahalegin handia egin nuen, haiek hobeto ezagutzeko eta horren arabera haien parte-hartzea bultzatzeko. Irakasleak hasieratik esan zidan itxiak zirela eta modu negatibo eta iraingarrian erantzuten zutela norbait hurbiltzen saiatzen zenean. Hala eta guztiz ere, saiatzea erabaki nuen, hurbiltasun-puntu bat lortu arte. Behin eta berriz errepikatzen zidaten Gorputz Hezkuntzako klaseetan aspertu egiten zirela eta ez zitzaieela ikasgaia gustatzen, baina euren aisialdian kirola egiten zutela: mendi-bueltak, saskibaloia, patinajea... Eta gainera, klaseko mutilek etengabe molestatzen eta kritikatzeko zituztela saioetan eta, beraz, paso egiten zutela. Proposatu zidaten taldekatzeak egiten genituenean haiek guztiak talde berean jartzen bagenituen jardueretan parte hartuko zutela, eta hala adostu genuen. Estrategia horrek askotan funtzionatu zuen, haien parte-hartzea handitzea eta jardueraz gozatzea lortu genuen. (ZZ23)

Baina ikasleen arteko taldekatzeak etenik gabeko gatazkak sortzen ditu:

4. mailako B ikastaldean ere, hirugarren asteko lehenengo saioan, gatazka esan-guratsu bat gertatu zen ikasleen artean. Saio horretan, baloiarekin aritu ziren, eta mutil batek (C ikaslea) neska bati (D ikaslea) baloia pasatu zionean beste mutil bat (E ikaslea) atzetik etorri eta neska horri baloia kentzen saiatu zen, bere taldekoa izan arren. Neska haserretu egin zen eta ea baloia zergatik kendu zion galdetzean, E ikaslea barrez lehertzen hasi zen. Gainera, bere erantzuna «Es que si te pasa a ti vamos a perder porque tú no sabes jugar al fútbol» izan zen. D ikaslea arbuatuta sentitu zen eta jolasa bertan behera uztea erabaki zuen, negar batean. Zoritxarrez, zenbaitetan, mutilek parte-hartze handiagoa izaten dute neskek baino, eta neskak gutxien dituzte. Baina egite hori ez da guztiz onartezintzat edota zigortu beharreko ekintzat hartzen, askotan irabazteko abantaila moduan hartzen baita, etika alde batera utzita. Horren ondorioz, jarduera inklusibo bat egin eta ikasleen gaitasunak indartu beharrean, bilatzen den bakarra irabaztea izaten da. Izan ere, irakasleak ez zuen gatazka hori ikusi eta jakin zuenean, neska horrekin hitz egitea erabaki zuen. (AM23)

Hala ere, gainerakoek jarduerarekin jarraitu zuten, ezer gertatu ez balitz bezala. Hori ikusirik, ikasleen artean taldeak sortzeko unean, aurreko guztiarengatik ere, neskak eta mutilak sakabanatuta aritzen zirela aipatu behar da. Izan ere, irakasleak, taldekatzeak, ekintzaren beharren arabera (banaka, binaka, talde handian...) proposatzen zituen. Horretarako, lehendabizi ikasleei taldekatze mota zehazten zitzaien, eta gero beren kabuz taldeak sortzea eskatzen zitzaien, ikasleek taldeak egiteko ardura bereganatuz.

... nire tutoreak aipatu zidan bezala, ikastetxe horretan ikasturte-hasieran zenbait baldintza (teknika-maila, konpentsazio-taldekatzeak, kidetasuna eta talde heterogeneoak) kanpotik ezartzen zaizkie, helburu zehatz batekin eta bigarren hiru hilekotik

aurrera beraiek modu autonomoan egiteko aukera izaten dute. Horren bitartez, etorkizunean edozein jarduera ludikotan, zein bizitzako beste arloetan, gozatzeko eta aukera-berdintasuna eskuratzeko modu bakarra taldekatzeko parekotasunean dagoela ikusarazteko aukera izango dute, betiere inklusibitatea sustatuz. (AM23)

Dinamika horiek agerian uzten dute beharrezkoa dela Gorputz Hezkuntzako taldeen gaiari heltzea eta ikasleen arteko lankidetzak eta inklusioa sustatzeko estrategiak aurkitzea.

5.2.2.4. Irakaslearen jokabidea

Irakaslea jakitun da hezkidetzaren garrantziaz, baina arrakalak agertzen dira:

Irakaslearen eta ikasleen arteko harremanak aztertuz, orokorrean haien hartumana nahiko positiboa zela aipatu daiteke. Are gehiago, mutilenganako eta neskenganako arreta berdintsua izan zuen irakasleak, hala nola galderak egiteko orduan, adibideak eta feedback-ak emateko orduan, irabazletzat neskak sarritan jarri zituen, eta mutilak, berriz, galtzailatzat. Aldiz, ikasleak libreki aritzen zirenean, neskak neskekin eta mutilak mutilekin aritzen zirenez, irakaslea mutilekin jolasten zen. Esate baterako, bigarren asteko lehenengo saioan, 4. mailako A taldean, saskibaloia praktikatzan aritu ziren eta azken 15 minutuetan mutilek beren kabuz saskibaloiko partida bat egin zuten zelaiaren alde batean eta neskak ere bakarrik aritu ziren, zelaiaren beste aldean, hau da, talde mistorik sortu gabe. Izan ere, irakaslea mutilekin jokatzera animatu zen partida osoan zehar. Hori ikusirik, neska batek, jolasten ari ziren bitartean, irakasleari ea zergatik ez zen beraiekin ere jolasten galdetu zion. Haren erantzuna, hurrengo saioan beraiekin jolastuko zela izan zen, denbora gutxi geratzen zelako saioa bukatzeko. Aipatzekoa da jolas lehiakorragoak ziren momentuetan irakaslea gehiago aritzen zela mutilen taldean. (AM23)

Irakasleak hezkidetzan prestakuntza jaso duela ikusten da, baina genero-estereotipo errotuak dituzten haurren erresistentziari aurre egin behar dio. Irakaslea eskola inklusiboa programatzen eta egoera sexistak saihesten saiatzen bada ere, batzuetan gatazkak sortzen dira eta irakasleak modu erreaktiboan heltzen die, hezkidetzaren ikuspegia erabat aplikatu gabe. Gainera, ikusi da ez duela gaiari buruzko prestakuntza sakonik, eta horrek zenbait egoera identifikatzea zailtzen dio. (ZZ23)

4. mailako bi ikastaldeak ez ziren gai talde mistoak sortzeko, alde batetik, mutilak neskekin jolasten baziren, galdu egingo zutela pentsatzen zutelako, eta, bestetik, neskak mutilekin jolastean gutxietsita sentitzen zirelako. Hori dela eta, saio guztietan denbora asko galtzen zuten horren inguruan eztabaidatzen. Izan ere, irakasleak ikusten zuen ikasleak talde mistoetan ez zirela batere eroso sentitzen. Horregatik, tutoreak, beraiei taldeak sortzen utzi beharrean, berak sortzen zituen, betiere denak gustura sentitzeko estrategiak bilatuz. Hala ere, irakasleak hori ez bazuen lortzen, askotan, ikasleak jarduera egin nahi ez zutela adierazten zuten. Hori, zenbait arrazoiengatik izan ohi zen. Izan ere, Gorputz Hezkuntzako mutilen eta nesken jarrerak ezberdinak ziren, eta horrenbestez, neska askok ez zuten mutilekin jardun nahi izaten. (AM23)

Ikasleen gatazken aurrean irakasle baten jarduera aipatzen da:

«No te creas tan guay por haberle ganado en este juego, él sigue siendo mejor que tú», «eres una paqueta», «has tenido suerte de haber ganado el juego siendo una chica». Hala ere, B ikaslea, hori guztia entzun ostean defendatzen saiatu zen, bere ikaskide nesken laguntzaz eta orduan izugarritzko gatazka sortu zen denen artean. Horren aurrean, irakasleak saioa bertan behera uztea erabaki zuen, hau da, ikasleei borobil batean esertzeko adierazi zien eta gertatutakoaren inguruan hausnartzen hasi ziren. Are gehiago, irakasleak bere saioetan ez zuela inolako komentario sexistarik jasango aipatu zuen, eta berriz ere horrelakorik entzungo balu, ikasle hori ez zela hurrengoko Gorputz Hezkuntzako saiora etorriko adierazi zuen. (AM23)

Interseksionalitatearekin lotutako problematikak lantzeko oinarritzko gabeziak atzeman ziren A ikastetxean. Ikastetxe horretako gurasoen gehiengoa kanpotar jatorrikoa da. Irakasleek ez dute sentitzen tresna edo estrategia egokirik dutenik ikasgelan giro inklusiboa eta ekitatiboa sustatzeko. Gainera, lekuz kanpo eta estereotipoen sustapena areagotzen zuten hainbat komentario ere entzun ziren:

Erljio ezberdina dute, eta askotan ezin dute Gorputz Hezkuntzako eskoletan bete-betea parte hartu, kultura murriztuak dituztelako. Zenbait herrialdeetako ikasleak ez daude ohituta ariketa fisikoa egitera, eta, beraz, ez dut haiengandik asko espero ze badakit ez dituztela ohitura hauek euren egunerokotasunean aplikatuko. (ZZ23)

Halaber, azpimarragarria da ikastetxea kultura anitzekoa dela eta bizikidetzari lotutako erronka handiak dituela. Horrek kezka gehigarri batzuk dakarzkie irakasleei, beren hezkuntza-jardunak inguruneko hainbat arazori aurre egin behar diolako. Testuinguru horretan, litekeena da hezkidetzak ez jasotzea modu integralean lantzeko behar dituen arreta eta baliabideak. Horrek guztiak, noski, laguntzen du ikasleen arteko genero-aldeak eta ikastetxeak bere testuinguru kulturantzunean dituen zailtasun gehigarriak, genero-estereotipoak eta rol tradizionalak nahi gabe erreproduzitzen. (ZZ23)

Irakasleek funtsezko zeregina betetzen dute prozesu horretan. Generoari buruz eztabaidatzeko eta hausnartzeko momentu gutxi eskaintzen diete ikasleei, argi utzita beste lehentasun batzuk dituztela, esaterako, bizikidetzarako oinarriak transmititzea. Adibidez, zailtasun handiak daude genero-indarkeriaren gaiari heltzeko, haur askok mezu kontraesankorrak jasotzen baitituzte beren etxeetan. Berdintasuna sustatzearen eta emakumeekiko errespetuaren aurkako mezu horiek eragina dute ikastetxeko ikasleen jarreran. Hori horrela, ez dago dudarik ikasle batzuek irakasleei entzuteko eta hezkidetzarekin eta genero-indarkeriaren prebentziorako loturiko jarrera ezkorra hartzen dutela.

5.2.3. Elkarriketa

A ikastetxea Jaurilaritzaren Hezkidetzaren Planean sartuta zegoela jakin genuen Berritzegunean formakuntzan parte hartzen ari ginela; izan ere, eskolan bertan ez ginen ohartu plangintzan sartua zegoenik ikastetxea. Horren zergatiak zeintzuk izan daitezkeen galdetu zaionean, zera esan du:

Ez nau harritzen. Kontua da eskolan aspalditik Hezkidetzaren Batzordea dagoela eta egun jakin batzuetan soilik egiten dela lana, tantaka. Eskolan bizikidetzaren hezkidetzaren arazo pilo zeudela ikusita, erabaki zen zerbait egin behar zela. Orduan,

II. Hezkidetza Planean sartuta gaude orain lau ikasturtetik hona. Sartu ginenean, diagnosia egin zen, eta martxan jarri ziren gauza asko: patioan aldaketak, barruko komunak, formakuntza... Alderdi batzuk benetan hobetzea lortu genuen, baina pandemia heldu eta horrekin dena gelditu zen. Orain berriro saiatzen ari gara martxan jartzen duela ikasturte batzuk lortu zena eta jarraipena egitea, baina konturatu gara atzerapauso pilo bat egin dugula eta berriro zerotik hasi behar dugula. (Aditu23)

Konturatu dira garai hartan egindako diagnosia eta ateratako ondorioak ez direla gaur eguneko berdinak, ezta errealak ere. Momentu honetan eskolan gainezka daude, eta lehertu dela dioskute, ez dakite nola heldu gaiari eraginkortasunez.

Nik uste dut hori izan daitekeela sentsazioaren arrazoietako bat. Aurtan diagnosiarekin hasten saiatu gara berriro, eta bizikidetza- eta hezkidetza-plana bateratzen, eskolako plan on bat sortzeko. Baina ezinezkoa izan da aurrerapauso handirik ematea, lantalderik sortu ez delako, pertsona batek edo gutxi batzuek ezin dute egin. (Aditu23)

Elkarriketak argi utzi du eskolan irakasleen partetik konpromiso falta handia dagoela eta irakasle feminista eta militanteen bidez ari direla hezkidetza aurrera ateratzen:

Duela gutxi eskolako maskulinitate-eredu positiboen inguruko lanketak eta formakuntzak egitea proposatu genuen Hezkidetza Batzordetik, baina ez zen irakasle bat bera ere agertu, eta azkenean batzordekoen artean egin genuen. Nik uste dut irakasleak ez daudela inplikaturik. (Aditu23)

Bestalde, irakasleek uste dute ikasleekin egin behar diren lanketak batzordearen edo adituen kontua direla:

Irakasleek ez daukate barneratuta egunero landu beharrekoa euren erantzukizunetara dela batez ere, guztiena, eta ez *paracaidista* batena. Aurtan lortu dugu ikasle talde bakoitzarekin astean ordubetez egotea eta zenbait gairen inguruan testuen eta debateen bidez lantzea, eta hor bai lortu dugula ikasleentzat gai horietan euren erreferentzia izatea eta lanaren jarraipen bat egitea, baina kontua da atxikimendu hori euren tutoreekin ere izan beharko luketela. (Aditu23)

Galdetegian irakasleek adierazi zuten formakuntza falta dutela, baina elkarriketatua ez dago guztiz ados:

Bai eta ez, euren burua formatzeko momentu, espazio eta aukera asko dituzte, baina ez dute nahi izaten; beraz, formakuntza falta hori konpromiso faltarekin ere badator, baina bai, egia da horietako asko ez daudela jantziak gaietan. Idealena izango litzateke Berritzeguneko formakuntza guztietan irakasle guztiek parte hartzea, batzordekideoi oso zaila egiten baitzaigu irakasleei informazioa ongi transmititzea. Baina horretarako maisu-maistrei lan-karga jaitsi behar zaie. (Aditu23)

Formakuntzaz gain, irakasleak, oro har, galduta daude eskolako hezkidetza-ardu-raduna urtero aldatzen delako eta horrek antolamendu falta handia eragiten duelako. Galdetegian irakasleek diote hezkidetzaren gaiari eusteko dituzten zailtasunak erlijioa, kultura eta gurasoak direla: «Kontaktuan jarri ginen Berdindu elkartearekin, eta etxean jasotako mezuei ezin diegula kontra egin, beraz, errespetua landu behar

genuela esan ziguten, bizikidetza-arau minimoak bermatzeko» (Aditu23). Gurasoen gaiari dagokionez, haiekin elkarlanean aritzea oso zaila egiten zaie, «proposatzen ditugun jardunaldi eta tailerretara ez dira etortzen, eta ez dakigu nola konpondu hori» (Aditu23).

Bukatzeo, elkarriketatuaren aburuz, emaitza positiboak lortzeko helduen inplikazioa behar da, bai irakasleena eta baita gurasoena ere. Gainera, egiten diren lanketak egunerokotasuneko jarrerak aprobetxatuz egin behar dira, eta ez noizean behin.

6. Eztabaida eta ondorioak

Bi eskoletako irakasleek formakuntza eta hezkidetzaren inguruan jakintza falta adierazi dute eta azpimarratu dute hezkidetzarako denbora falta dutela eta beste lehentasun batzuk dituztela (Cordero, 2013). Ezinbestekoa da, ordea, irakasleek hezkidetzaren eta berdintasunaren inguruko etengabeko formakuntza aberatsa eta gaurkotutako baliabideak izatea (Alvarez-Rementia *et al.*, 2021; Rodriguez-Miguel *et al.*, 2023), prestakuntza hori ikaslearen ikasketa-prozesuaren oinarria izango delako. Horregatik, kontzientziazioa eta lanketa beharrezkoak dira hezkidetzari modu egokian heltzeko, genero-berdintasuna sustatzeko eta hezkuntza-praktika eraldatzaileak gauzatzeko (Sánchez-Torrejón, 2020). Berez, ikerketek egiaztatzen dute genero-formakuntza ez dela irakasleek gehien eskatzen dutena eta gizonezko irakasleak direla gutxien bertaratzen direnak (Álvarez-Rementería *et al.*, 2021). Horren harira, gakoa prestakuntza nahikoa eta integrala eskaintzea litzateke (Aristizabal *et al.*, 2018).

Irakasleak formakuntza faltaz kexatu badira ere, elkarriketatutako hezkidetzarduradunak aipatu du formakuntza falta baino gehiago, irakasleen konpromiso falta dela eta irakasle feminista militanteen bidez ari direla berdintasunerako bidea egiten eskolan. Ikerketan ikusi da beste arloetan ere lan sakonagoa eta sistematikagoa egiteko beharra; izan ere, irakasle gehienek ez dute hezkidetzaplana ezagutzen (Ugalde *et al.*, 2019) ezta hezkidetzagunea bisitatzen ere.

Antzeman da, halaber, irakasleek eguneroko jardunean zailtasunak dituztela eskolan hezkidetzari lantzeko. Behaketaren ondorio inportanteena izan da irakasleek elkarrengaitan hezkidetzan oinarritutako esku-hartzeak aurrera eramaten ez dakitela. Hori horrela, egoera sexistak identifikatzea eta hezkidetzari egoera horietara egokitzea zaila egiten zaie (Cázare, 2015). Hizkuntza inklusiboaren erabileran hutsuneak ikusi dira, era berean, oso esanguratsua izan dira irakasleen portaerak kirol-jardunean, adibide bat jartzearen, irakasleak ikasle mutilak aukeratzea eta haiekin gehiagotan jolastea kirolean, eta neskek interpelatutakoan, hurrengo batean erantzutea.

II. Hezkidetzari Planaren zortzi eremuetatik abiatuta sortutako galdetegian, aipatzekoa da eremu bakoitzari puntuazio bat jartzeko orduan irakasleek hezkidetzaren bi zutabe aipatu ere egin gabe utzi dituztela. Batetik, emakumeen jakintzaren integrazioa eta haren eraikuntza sozial eta historikoaren lanketarena

(Rodríguez-Miguel *et al.*, 2023), eta bestetik, emakumeen autonomia pertsonal eta independentzia ekonomikoa garatzeari erreferentzia egiten dion zutabea. Bi eremu horietan oinarritzen da emakumeon ahalduntze-prozesua eta berorren lanketak hezkuntza androzentrikoa ekiditea lekarke (Alvarez-Uria *et al.*, 2019).

II. Hezkidetza Planean parte hartzeak edo ez hartzeak dituen ezberdintasunak aipatzean, «ikastetxeko espazioak eta eskolaz kanpoko jarduerak eta jarduera osagarriak» eremuan aurkitutako aldea aipatu beharko genuke. Emaitez erakutsi dute II. Hezkidetza Planean sartuta dauden irakasleek ezagutza-maila handiagoa adierazi dutela. Hortik haratago, bizikidetzak desberdintasuna markatu du, «II. Hezkidetza Planean sartuta dagoen ikastetxean bizikidetzak indar handiagoa duelako». Hezkidetza-arduradunaren hitzetan, bizikidetza ipar bihurtu da (Alboan & Cantera, 2020), bizikidetza-arazoak zirela medio hezkidetza-planean sartzea erabaki zutelako.

Horren harira, irakasle eta familia guztien inplikazioa beharrezkoa ikusten da. Horregatik guztiagatik hezkidetza eta bizikidetza bermatzeko garrantzitsua da kontuan hartzea beste azterketa-kategoria batzuen arteko elkarguneak. Horrek feminismo intersektionalaren alde egitea dakar, hots, generoaren, kulturaren, arrazaren eta klase sozialen nahiz beste kategorio batzuen alde egitea (Pardo, 2025).

Hezkidetza sustraitzen hasteko eskolak behar duen lehen urratsa zuzendaritzaren eta irakasleen arteko koordinazioa eta lankidetzak da (Ugalde *et al.*, 2019), horrek eskolan hezkidetza arrakastatsua ezartzeko ingurune egokia sortzen laguntzen duelako. Horretarako lan-zama jaitea eta Berritzeguneko formakuntza irakasle guztiek lehen pertsonan jasotzea proposatu da, eta ez eskolako Hezkidetza Batzordearen bidez, askotan informazio hori guztia irakasleei nola helarazi ez baitakite. Beraz, irakasleak prestatzeko beste modu edo metodo batzuk eskatzen dira (Rausell & Talavera, 2017).

7. Erreferentziak

- Aguilar, Sonia, & Barroso, Julio (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alboan & Cantera (2020). *Hezkidetza ikuspegi biozentriko batetik: Nerabe eta gazteekin erabiltzeko metodologiak hezitzaileei zuzenduta*. <https://recursoseducativos.ongdeuskadi.org/recurso.php?id=238>
- Alvarez-Nagore, Izaskun (2021). *Inklusioa lantzea ikaskuntza zerbitzuaren bidez: Hezkidetza eta ikaskuntza zerbitzua* [Gradu Amaierako Lana]. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Álvarez-Rementería, María; Darretxe, Leire, & Arandia, Maite (2021). La formación continua del profesorado desde una perspectiva de género. Análisis del plan formativo del País Vasco. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14, 62-74. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3394>
- Alvarez-Uria, Amaia; Lasarte, Gema, & Vizcarra, Maria Teresa (2019). El significado y la evolución del término «coeducación» con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>

- Angulo, Araceli; Caño, Alfonso, & Elorza, Cristina (2017). *Genero-berdintasuna Lehen Hezkuntzan eta DBHn Euskadin*. ISEI-IVEI.
- Aristizabal, Pilar; Gómez-Pintado, Ainhoa; Ugalde, Ana Isabel, & Lasarte, Gema (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Berdonces, Juan Carlos (2021, urtarrilak 5). El número de extranjeros en Vitoria crece en 44 y ya hay 140 nacionalidades. *El Correo*. <https://www.elcorreo.com/alava/araba/numero-extranjeros-vitoria-20210105215659-nt.html>
- Burgoa, Begoña, & Irazoki, Marta (2023). *Hezkidetza maila neurtzeko autodiagnostikorako tresnaren aurkezpena*. Hezkidetza Jardunaldiak, Gobierno Vasco.
- Cázare, Rubí Eufemia (2015). *Conocimientos, actitudes y práctica de los y las docentes ante la educación en igualdad de género en la parroquia Carondelet del cantón San Lorenzo* [Doktore-tesia]. Escuela Ciencias de la Educación (PUCESE), Ecuador. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/602>
- Cordero, Luz María (2013). Barreras para el abordaje de la coeducación en la escuela infantil y primaria. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 8. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i8.887>
- Eusko Jaurlaritz (2019). *EAEko hezkuntza-sistemarako II. hezkidetza-plana, berdintasunaren eta tratu onaren bidean 2019-2023*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritz (2023). 77/2023 DEKRETUA, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eu/eli/-/eli/es-pv/d/2023/05/30/77/dof/eus/html/>
- Galindo-Domínguez, Héctor (2020). *Estadística para no estadísticos. Una guía básica sobre la metodología cuantitativa de trabajos académicos*. Área de Innovación y Desarrollo. <https://doi.org/10.17993/EcoOrgyCso.2020.59>
- Iñiguez, Lupicinio (2004). *El debate sobre metodología cualitativa versus cuantitativa. Curso de investigación cualitativa: Fundamentos, técnicas y métodos*. <https://otredades.files.wordpress.com/2013/01/el-debate-sobre-metodologc3ada-cualitativa-versus-cuantitativa.pdf>
- Iturrioz, Nagore (2019, apirilak 10). De la coeducación a la pedagogía feminista. *Pikara Magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/2019/04/de-la-coeducacion-a-lapedagogia-feminista/>
- Jociles, María Isabel (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150.
- LOMLOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Nafarroako Gobernua (2017). *SKOLAE Berdin Bidean. 2017-2021 hezkidetza-plana, Nafarroako ikastetxe eta hezkuntza-komunitateentzat zuzendua*. Nafarroako Gobernu Argitalpen Zerbitzua.
- Ngozi-Adichie, Chimamanda (2014). *We should all be feminists*. Vintage.
- Pardo, Irene (2025). *La teoría feminista de bell hooks: interseccionalidad, pedagogía y amor* [Doktore-tesia]. Murtziako Unibertsitatea.
- Rausell, Helena, & Talavera, Marta (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Rodríguez-Miguel, Sandra; Bartau-Rojas, Isabel, & Azpillaga-Larrea, Verónica (2023). Proyectos de Coeducación y prevención de la violencia de género en secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(2), 309-329. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.23469>

- Romero-Bachiller, Carmen (2022). Interseccionalidad en tiempos de transfobia, o los peligros de leer las luchas feministas como olimpiadas de opresión. In Sonia Reverter & Alba Molini-Gimeno (Argtz.), *La praxis feminista en clave transformadora* (81-99. or.). Ágora Feminista.
- Rubia, Bartolomé (2022). Los procesos de investigación en tecnología desde una la perspectiva mixta. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 13, 80-92. <https://doi.org/10.6018/riite.546191>
- Sánchez-Torrejón, Begoña (2020). Coeducación en la formación del profesorado: herramienta para la prevención de la violencia de género. *Aula de Encuentro*, 22(2), 127-147. <https://doi.org/10.17561/ade.v22n2.5310>
- Simón, María Elena (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de Coeducación*. Narcea.
- Simons, Helen (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Subirats, Marina, & Anguita, Rocío (2021). *Educación a las mujeres. La construcción de la mirada coeducativa*. Valladolid: Unibertsitatea.
- Torres, Paola Sophia Salomé, & Delgado, Daniela Nicole (2018). *La naturalización del machismo a través de la familia* [Gradu Amaierako Lana]. San Francisco de Quito Unibertsitatea, Ecuador.
- Ugalde, Ana Isabel; Aristizabal, Pilar; Garay, Beatriz, & Mendiguren, Haritz (2019). Coeducación: un reto para las escuelas del siglo XXI. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 16-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.003>
- Urruzola, María José (1991). La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia. *Duoda: Revista d'Estudis Feministes*, 2, 99-128.
- Viveros, Mara (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Vizcarra, Maria Teresa; Gómez-Pintado, Ainhoa; Alvarez-Uria, Amaia; Aristizabal, Pilar; Garai, Beatriz; Lasarte, Gema; Makazaga, Ana; Tresserras, Alaitz; Mendiguren, Haritz; Ugalde, Ana Isabel; Zelaia, Eduardo, & Zuazagoitia, Ana (2014). *Estudio diagnóstico sobre coeducación en centros educativos de Vitoria-Gasteiz. (0 a 18 años)*. Vitoria-Gasteizko Udaletxeko Hezkuntza Zerbitzua.