

**Elaboració d'un Programa Docent de Prevenció i Actuació
de Situacions Vinculades amb la Identitat de Gènere, dins
l'Aula o Àmbit Escolar**

Treball de Final de Grau de Mestre d'Educació Primària

Júlia COLLELL MANCHADO

4t curs. Treball Final de Grau

Grau en Mestre d'Educació Primària

Professora: Itxaso Tellado Ruiz De Gauna

Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes

(Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

Vic, maig de 2021

Agraïments

A la meva tutora, Itxaso Tellado, per guiar-me, orientar-me i acompanyar-me en el procés d'elaboració d'aquest treball, i en aquest darrer impàs que suposa cloure amb la formació inicial docent.

A les mestres i a les estudiants i companyes de la Facultat d'Educació, pel seu interès, col·laboració i contribució en el desenvolupament pràctic de la present investigació.

Per descomptat, a la meva família i company d'aventures per fer-me costat i recordar-me una vegada més del molt que soc capaç de fer.

A totes i tots ells, gràcies.

Resum

Els centres educatius són, en essència, un reflex imminent de les actuacions, pràctiques i discursos culturals delimitats en el si de la societat. La identitat de gènere, en aquest sentit, i a les mans de recercar entorn al grau d'enteniment que posseeixen, principalment, les i els docents en actiu de l'etapa d'Educació Primària, i també les i els que pròximament hi esdevindran, ocupa i actua com a objecte d'estudi totalitari al llarg del plantejament i confecció del conegut Treball Final de Grau (TFG). Tanmateix, i seguint l'ordre preestablert, primerament es realitza una revisió acurada de la legislació i la literatura científica avesada a la temàtica considerada, tot acompanyant-la posteriorment d'una recerca qualitativa que, mitjançant l'ús i la confecció d'una totalitat de deu entrevistes, permet nodrir d'evidències reals i d'experiències professionals pràctiques les quatre categories finalment resultants. Els resultats obtinguts mostren, en darrer lloc, la perfecta però alertant complementació entre les dades teòriques aportades, i les expressades per part de les pròpies professionals i estudiants, i la significació de formar-se i treballar de forma primerenca i contínua la temàtica abordada, per a un acoblament satisfactori i benestant de la multiplicitat de percepcions identitàries existents entre els subjectes i, especialment, entre els infants, dins l'entorn aulari i escolar.

Paraules clau; identitat de gènere, àmbit legislatiu, formació inicial docent, formació contínua docent.

Abstract

Educational centers are, in essence, a direct reflection of the actions, practices and cultural discourses delimited within society. Gender identity, in this way, and in order to explore the knowledge learned, mainly, by active teachers of Primary Education stage, as well as those who will soon become teachers, occupies and acts as a totalitarian object of study throughout the planning and preparation of the consequent Final Dissertation. However, and following the pre-established order, a detailed review of the legislation and scientific literature on the subject under consideration is carried out first, followed by a qualitative research which through the use and preparation of a total of ten interviews, it allows establishing four resulting categories, which provide a real evidence and practical professional experiences. Finally, the results obtained show the perfect but alarming complementarity between the theoretical data provided and those expressed by professionals and students, and the significance of training and working from the beginning and continuously on the subject addressed, for a satisfactory and accommodated join of the multiplicity of identity perceptions existing inside the schools, among subjects and, especially, among children.

Key words; gender identity, legislative framework, initial teacher training, continuous teacher training.

Sumari

Introducció	8
<i>Justificació de la Recerca</i>	8
<i>Estructura del Treball</i>	9
1. Marc Teòric	11
1.1 Àmbit Legislatiu	11
1.1.1 <i>Reconeixement de la Identitat de Gènere dins el Marc Espanyol.</i>	11
1.1.2 <i>Puntualitzacions de la Identitat de Gènere dins la Comunitat Autònoma de Catalunya.</i>	14
1.2 Formació Docent	16
1.2.1 <i>Conceptualització General del Terme.</i>	16
1.2.2 <i>Criteris per al Desenvolupament de la Formació Inicial Docent.</i>	19
1.2.3 <i>Inclusió de la Identitat de Gènere dins els Plans d'Estudi Universitaris.</i>	24
1.2.4 <i>Presència de la Identitat de Gènere a la Formació Contínua del Professorat.</i>	26
2. Metodologia	29
2.1. <i>Paradigma i Mètode d'Investigació</i>	29
2.2. <i>Instrument Emprat</i>	31
2.3. <i>Recollida de Dades</i>	32
2.4. <i>Aspectes Ètics</i>	34
3. Anàlisi i Resultats de l'Estudi Exploratori	35
3.1 <i>La Identitat de Gènere dins l'Escola. Un Problema o una Oportunitat?</i>	35
3.2 <i>Identitat de Gènere? A la Rereguarda de la Priorització</i>	39
3.3 <i>L'Abundant Incertesa en les Verbalitzacions de la Mostra Presa</i>	44
3.4 <i>Propostes de Gestió i Tractament, des de la no Formació, de la Identitat de Gènere no Corresposta dins l'Aula</i>	48
4. Conclusions	52

4.1	<i>Conclusions Extretes i Proposta de Futur</i>	52
4.2	<i>Limitacions de l'Estudi</i>	57
5.	Referències Bibliogràfiques i Webgrafia	59
	Annexes	65
	Annex A	65
	Entrevista I, Mestre generalista de l'etapa d'Educació Primària, i tutora de segon de primària.	65
	Entrevista II, Mestre generalista de l'etapa d'Educació Primària, amb menció en Educació Física.	70
	Entrevista III, Mestre generalista de l'etapa d'Educació Primària, i tutora de secundària d'una escola d'Educació Especial.	75
	Entrevista IV, Mestre generalista de l'etapa d'Educació Infantil, i tutora de P3.	79
	Entrevista V, Mestre generalista de l'etapa d'Educació Primària, i educadora de secundària d'una escola d'Educació Especial.	82
	Entrevista VI, Mestre generalista de l'etapa d'Educació Primària, i tutora de primer de primària.	86
	Entrevista VII, Companya de la Facultat d'Educació, i estudiant de 4t del Grau en Mestre d'Educació Primària.....	90
	Entrevista VIII, Companya de la Facultat d'Educació, i estudiant de 4t del Grau en Mestre d'Educació Primària.....	93
	Entrevista IX, Companya de la Facultat d'Educació, i estudiant de 4t del Grau en Mestre d'Educació Infantil.....	96
	Entrevista X, Companya de la Facultat d'Educació, i estudiant de 4t del Grau en Mestre d'Educació Primària.....	99
	Annex B	101

Introducció

Certament, es viu en una societat on l'afany o, qui sap, la necessitat de categoritzar i denominar els diversos i diferents col·lectius presents esdevé ben palpable i, pràcticament, imprescindible per a l'actuació i comportament que, de forma estipulada i estereotipada, sembla que guia i orienta al gran estol de subjectes que la integren. Lluny d'aquesta concepció, i tal com afirma Forcades (2013), l'etiquetatge és quelcom ambigu i aparent de procedir, atesa la impossibilitat de poder descriure i explicitar, amb tots els ets i uts, allò que s'amaga rere de tots i cada un dels individus, independentment de la percepció i identificació de gènere que presentin.

Prenent en consideració aquest fet anteriorment mencionat, no és rar ni estrany debatre i qüestionar-se en relació amb la fràgil o temible acceptació que suposa pertànyer a un col·lectiu considerat, socialment, més vulnerable o menys admissible, pel simple fet de no respondre o assimilar-se a les característiques de gènere exigides, estipulades o reivindicades, malauradament, per la societat en el seu conjunt. En aquest sentit, i considerant com a dominant el sistema binari home-dona, suposa un gran repte defugir d'aquesta típica concepció i, amb molta més particularitat, de les idees, actuacions i prototips que acull i estableix preponderantment.

Així mateix, es tracta d'un succés prou reflectit i present a una de les institucions on, precisament, hi acudeix una gran confluència d'individus, de procedències, ideologies i edats ben diverses; l'escola. Submergida en una multiplicitat d'escenaris, situacions i fets ben significatius i, alhora, particulars en si mateixos, resulta ser ben interessant observar i examinar el coneixement, la preparació i la prioritització entomada en els centres educatius, i a la formació dels respectius col·lectius professionals que els integren, vers la identitat de gènere de tots i cada un dels infants presents a la institució.

Justificació de la Recerca

El present treball neix de la reflexió i consideració derivada dels diferents períodes de pràctiques curriculars realitzats fins aleshores. Concretament, es focalitza amb una realitat observada en ambdós centres educatius, totalment paral·lela o desvinculada de la quotidianitat i concurrència dels individus. D'aquesta manera, la identitat de gènere i, precisament, l'observació de dita correspondència en l'entorn o àmbit escolar, va despertar de forma molt personal i subjectiva un

cert interès i, fins i tot neguit, de l'enteniment, reconeixement, tractament o pràctica que s'escau i desenvolupa, o no, en els centres escolars.

Davant d'un fet on, justament, els i les docents semblen posseir una formació minúscula o pràcticament inexistent, llevat de les situacions en què implícitament s'han trobat amb un cas dins l'aula (i si és que s'han format consegüentment), la cerca, investigació i indagació en relació amb el tema i, simultàniament, l'elaboració o disseny d'un programa o guia que pugui dotar d'eines, recursos o pautes de prevenció i d'actuació als i a les docents, esdevé el principal eix vertebrador que, amb el següent treball, es vol abordar. Perquè, sens dubte, topar amb un cas de transsexualitat o intersexualitat dins l'aula és, pel o la mestra, una situació ben excepcional i, probablement, de la qual necessita disposar d'eines i d'un enteniment sòlid que l'ajudin i permetin cobrir les necessitats relacionades amb aquest aspecte, segurament ben invisibles o poc presents a la formació bàsica rebuda.

Tanmateix, i sense perdre de vista quelcom explicitat anteriorment, la pregunta de recerca plantejada i que es pretén abordar minuciosament, se sintetitza en la següent; "De quina formació, inicial i permanent, disposen els i les docents a l'hora d'abordar situacions vinculades amb la identitat de gènere?". En conseqüència, els objectius que s'han determinat i que s'aprecien assolir i indagar amb el TFG, es concreten en:

1. Descriure i identificar, a partir d'una cerca teòrica exhaustiva, la tipologia de legislació vigent dins l'àmbit espanyol i a Catalunya, referent a la identitat de gènere.
2. Analitzar la formació, inicial i permanent, de la qual disposen els i les docents en actiu, relacionada amb la identitat de gènere.
3. Confeccionar un programa específic d'intervenció vinculat a la identitat de gènere dels infants, com a guia pels i les docents en contextos educatius.

Estructura del Treball

El treball que es desenvolupa seguidament s'organitza, principalment, en tres parts. La primera, orientada a plasmar i fonamentar de diversos referents teòrics quelcom que interessa investigar a priori; d'una banda, la tipologia de legislació vigent del sector d'intervenció educatiu i, de l'altra, la formació inicial i permanent de la qual disposen i s'ofereix als cossos docents, i els criteris bàsics dins els quals cal emmarcar qualsevol caràcter de formació. La segona, i ja centrada en l'estudi exploratori, nodreix d'evidències reals i contextualitzades de la situació i instrucció rebuda per part

de les mestres, i també les que succeiran pròximament, quant a la particularitat de gènere i objecte d'estudi prevalgut. La tercera, i ja finalitzant amb les conclusions, suposa una correlació directa entre les dades teòriques aportades i les revelacions professionals i fruit de l'experiència curricular mencionades. Per últim, a l'apartat dels annexes se situen i mostren completament les entrevistes executades, essent dividides entre aquelles realitzades al col·lectiu docent en actiu, i aquelles procedides de les estudiants.

1. Marc Teòric

Contextualitzar i indagar, prèviament, quelcom que es desitja investigar, examinar o, perquè no, conèixer particularment i al detall, és del tot necessari si es pretén realitzar o obtenir un resultat coherent i derivat, precisament, del conjunt d'informació i fonaments teòrics cercats, contemplats, analitzats i, molt probablement, alguns d'ells qüestionats o posats en quarantena.

En aquest sentit, i sense estendre's gaire més, els apartats que ocorren a continuació acullen i sustenten un objectiu ben clar i determinat; orientar i dotar de coneixements teòrics, de més holístics a més concrets, la temàtica o fet que amb el present treball es pretén abordar. Així mateix, es convida al lector o lectora d'aquest TFG a rebre i impregnar-se d'una visió o concepció teòrica prou completa i extensa en si mateixa, la qual permeti comprendre i interpretar el ventall d'idees i nocions encapçalades pel tema de la identitat de gènere, i la seva específica contemplació dins l'àmbit escolar.

1.1 Àmbit Legislatiu

El succés de lleis implementades per a les autoritats superiors, posseeixen un caràcter regulador sustentat sota l'obligatorietat de sotmetre als múltiples àmbits socials a normes de rang superior o inferior, però amb una clara intenció de compliment del conjunt de principis que n'estableixen. Puntualitzant amb l'aspecte del qual s'emprendrà seguidament, i al llarg del present document, identificar l'estat de la qüestió permetrà concebre un primer ideari de la visibilització o tractament atribuït, o no, a la identitat de gènere dins el macro entorn educatiu. Així doncs, i seguint un ordre lògic i seqüenciat, primerament se'n mostrarà el reconeixement legislatiu dins l'àmbit espanyol, per a poder concretar o precisar, posteriorment, en la seva percepció dins la comunitat autònoma de Catalunya.

1.1.1 Reconeixement de la Identitat de Gènere dins el Marc Espanyol.

D'entrada, i segons figura al Butlletí Oficial de l'Estat (BOE), de les disset comunitats autònomes que conformen la totalitat del país espanyol, sols nou d'aquestes, a més de Catalunya, de la qual se'n farà èmfasi en el pròxim apartat, se situen regulades sota una legislació vigent, i la qual pugui contemplar un o alguns aspectes referits específicament a la identitat de gènere, expressió de gènere o a l'orientació sexual dels individus. Així, i concretant en les que sí que són reconegudes, se

sintetitzen en la Comunitat de Madrid, el País Basc, Andalusia, Extremadura, Cantàbria, la Regió de Múrcia, Aragó, la Comunitat Valenciana i, finalment, les Illes Canàries.

Precisant en els principis que estableixen respectivament, i tot i formar part d'un mateix país, és cert que en el tractament i en les mesures d'atenció dins l'àmbit educatiu i, concretament, aquelles referides a la identitat de gènere, també denominada reiteradament i de forma unívoca com a expressió de gènere o orientació sexual, discrepen o coincideixen constantment en diferents fites. Tanmateix, i tot i sorgir i entrar en vigor en períodes o anys diferents, veritablement mantenen una naturalesa força estructurada i sistemàtica quant a les accions de compliment obligatori que, a priori, defineixen i instauren.

Ara bé, referent a la identificació de la pluralitat d'identitats de gènere existents, majoritàriament aposten per a visibilitzar o focalitzar-se específicament a aquella referida a la transsexualitat i, en conseqüència, a la transfòbia derivada. D'aquesta manera, i puntualitzant amb les lleis que acoblen dita certesa, es concreten en la Llei 9/2019, de 27 de juny, de no discriminació per motius d'identitat de gènere i de reconeixement dels drets de les persones transsexuals, precisada al País Basc, la Llei 2/2014, de 8 de juliol, integral per a la no discriminació per motius d'identitat de gènere i reconeixement dels drets de les persones transsexuals a Andalusia, la Llei 8/2014, de 28 d'octubre, de no discriminació per motius d'identitat de gènere i de reconeixement dels drets de les persones transsexuals, implementada a les Illes Canàries i, finalment, la Llei 2/2016, de 29 de març, d'Identitat i Expressió de Gènere i Igualtat Social i no Discriminació de la Comunitat de Madrid.

Per contra, les lleis restants i que a continuació es mencionaran, mostren una certa amplitud o extensió de mirada pel que fa al reconeixement de les múltiples identitats de gènere, puntualitzades algunes d'elles sota la sigla de LGBTI (Lesbianes, Gais, Bisexuals, Transsexuals i Intersexuals). Així, la Llei 12/2015, de 8 d'abril, d'igualtat social de lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals, transgènere i intersexuals i de polítiques públiques contra la discriminació per orientació sexual i identitat de gènere a la Comunitat Autònoma d'Extremadura, la Llei 8/2016, de 27 de maig, d'igualtat social de lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals, transgènere i intersexuals, i de polítiques públiques contra la discriminació per orientació sexual i identitat de gènere a la Comunitat Autònoma de la Regió de Múrcia, la Llei 8/2017, de 7 d'abril, integral del reconeixement del dret a la identitat i a l'expressió de gènere a la Comunitat Valenciana, la Llei 18/2018, de 20 de desembre, d'igualtat i protecció integral contra la discriminació per raó d'orientació sexual, expressió i identitat de gènere a la Comunitat Autònoma d'Aragó, i per acabar i com a més recent, la Llei 8/2020, d'11 de novembre,

de Garantia de Drets de les Persones Lesbianes, Gais, Trans, Transgènere, Bisexuals i Intersexuals i No Discriminació per Raó d'Orientació Sexual i Identitat de Gènere, de Cantàbria, compleixen i es basen en aquesta perspectiva més holística o general de la pluralitat d'identitats de gènere presents.

Després de mencionar completament les lleis vinculades al desplegament d'identitats de gènere i que semblen metoditzar, a banda d'altres sectors d'intervenció, el referent a l'educació, cal emfatitzar, d'una banda, la coincidència en l'establiment de diferents programes d'educació, prevenció o sensibilització o de plans integrals i de convivència i igualtat que esmentats d'una manera o altra, persegueixen l'objectiu de rebatre l'assetjament escolar que se'n deriva, a través de la posterior aplicació dels respectius protocols de detecció, prevenció, atenció, intervenció i assessorament contra l'assetjament sorgit en relació. Evidentment, cada comunitat autònoma precisa o matisa en l'ús i, per tant, no esdevé un tractament fix ni compartit entre les diferents comunitats. Més aviat, un criteri o conjunt de principis ressaltats en funció de la realitat valorada i examinada a tots i cada un dels respectius límits territorials considerats.

D'altra banda, referenciant o prenent en consideració quelcom esmentat anteriorment, i establint com a aspecte comú a tot l'Estat la disputa a favor d'una educació afectiva-sexual no discriminatòria ni promovedora de pràctiques sexistes ni sostingudes per a models homogenis, les comunitats autònomes d'Extremadura, Múrcia, Madrid, Aragó i València insisteixen particularment en la transformació dels continguts i materials educatius que potenciïn de manera antagònica les delimitacions dins les quals cal enfocar l'acte educatiu, i així plantejar els continguts curriculars des d'una perspectiva d'igualtat i equitat vers els individus. Seguint en aquesta línia, la Comunitat de Madrid parla d'incloure aquesta òptica a la globalitat del sistema educatiu, tot i no concretar o puntualitzar amb el com o amb quins aspectes educatius caldria posar-hi especial èmfasi. Per la seva banda, el País Basc i les Illes Canàries aposten per a la incorporació comprensiva i de respecte de la diversitat de gènere no només en els continguts, sinó també en els mètodes d'ensenyament i en el propi currículum d'etapa. En últim terme, Andalusia estableix com a element imprescindible la inclusió d'una precisa preparació quant a la diversitat familiar i a la identitat de gènere, dins els plans de formació docent, tant inicials com permanents.

Finalment, i detallant amb les etapes educatives en què es preveu instaurar el succés de principis acoblats a les diferents legislacions, cal destacar que mentre que les referents a les comunitats autònomes del País Basc, Andalusia, les Illes Canàries, Extremadura i Cantàbria no precisen en una etapa educativa concreta, Múrcia apunta introduir-les des de l'etapa d'Educació Infantil fins a

l'ensenyament obligatori, Madrid insisteix en l'obligatorietat de detectar de forma primerenca desigualtats vinculades a la identitat de gènere ja des de l'Educació Infantil, però sense precisar-ne fins a quin període educatiu, València ho amplifica de forma transversal tant als cicles d'Educació Infantil, Primària i Secundària, com al Batxillerat, Formació Professional, formació d'adults i els ensenyaments de règim especial i, en darrer lloc, i tot i que des d'una visió més superficial, a Aragó s'estableix la rellevància de revisar els continguts del currículum i, consegüentment, ampliar-los a un caràcter més integral en igualtat afectiva-sexual.

Després d'establir aquesta breu, però necessària contextualització de quelcom contemplat a tall de legislació espanyola, i pel que fa a aspectes vinculats directament o de forma pròxima a la identitat de gènere, seguidament, i dedicant un apartat exclusiu a la comunitat autònoma de Catalunya, es precisarà i incidirà també en aquesta regulació per les qüestions o percepció ja avantposada.

1.1.2 Puntualitzacions de la Identitat de Gènere dins la Comunitat Autònoma de Catalunya.

La Llei 11/2014, promoguda el 10 d'octubre pel Parlament de Catalunya, es va instaurar amb l'objectiu principal de garantir els drets de Lesbianes, Gais, Bisexuals, Transgènere i Intersexuals (LGBTI) i per a erradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia. La màxima rellevància recau, així mateix, en el desig d'evitar transcórrer, a aquest fructuós ventall d'orientacions sexuals i d'identitats de gèneres existents, per a situacions de violència i discriminació i, per tant, brindar per a la plena vivència de la diversitat sexual i afectiva dins la comunitat autònoma de Catalunya. En aquest sentit, la missió s'encamina cap al reconeixement del col·lectiu esmentat que, encara a les portes de ser reconegut com a quelcom estandarditzat o normalitzat, cal poder-lo tractar i visibilitzar des d'actituds o valors com la tolerància, el respecte i la igualtat comuna, conjunta i mútua. En definitiva, el propòsit legislatiu se situa en la regulació de certs aspectes que restant prou palesos i plenament immersos en la necessitat de ser admesos i accionats al respecte, cal començar-los a percebre com a imprescindibles per a un auge qualitatiu i alteri en el si de la societat.

Emfatitzant en l'àmbit del qual interessa especialment percebre'n els efectes, l'article 12 d'aquesta mateixa llei, i inclòs dins els sectors d'intervenció incorporats al Capítol II (p. 6), promou aspectes imputats en la totalitat del sistema educatiu, i dels quals en persegueix revertir-ne o promoure'n un canvi substancial. A tall d'exemplificació, i avantposant constantment la diversitat sexual i afectiva com a mesura preventiva i d'acció de situacions discriminatòries atribuïdes al grup

LGBTI, i dins l'àmbit escolar, sembla que l'aposta per a un format i llenguatge dels materials escolars no discriminatoris i els quals contemplin la diversitat en termes d'orientació sexual, identitat de gènere o expressió de gènere, la formació tant d'infants, adults com de famílies en les premisses sexuals i de gènere considerades, i també la seva presència dins les activitats esportives escolars i de lleure infantil i juvenil, o la insistència en els plans de convivència com a mecanismes de detecció de qualsevol exclusió del col·lectiu afavorida dins els centres escolars, en són alguns dels principis més clars que n'exposa.

A banda, però dins d'aquest mateix Capítol, prima la coeducació com a model educatiu fomentador de la inclusió i la no distinció dels individus escolaritzats per raons d'identitat de gènere o d'orientació sexual. Per tant, i segons s'esmena, aquest instrument ha de permetre fermament i de forma convincent vetllar per a una supressió de la diferència i, en conseqüència, propiciar una igualtat d'oportunitats entre tots els membres de la comunitat educativa en termes d'orientació sexual, expressió de gènere o d'identitat de gènere, i gràcies a la seva incorporació dins els plans d'acció tutorial i de convivència de les entitats educatives.

Entorn de la forma d'ensenyament mencionada en darrera instància, i a fi que esdevingui afectiva, la llei en qüestió contempla, encara que de manera força supèrflua i superficial i lluny de mencionar com procedir-ho a la pràctica, la sensibilització i formació que qualsevol professional abocat o abocada a l'educació ha de disposar en relació. Així, i ja contemplant la possibilitat que dits subjectes s'hagin d'oposar en un moment o altre de la seva exercitació a situacions d'aula despreses de discriminacions per raons d'identitat de gènere, d'orientació sexual o d'expressió de gènere, incorporen la seva significació per a acabar reflectint quelcom en un entorn educatiu on la diversitat afectiva i sexual no només pugui ser respectada, sinó també concórrer a considerar i incorporar el conjunt de models identitaris presents.

Així doncs, i pel conjunt de principis explicitats en els darrers apartats, tot seguit es contemplarà, i des d'una visió més empírica, com aquests es tenen en compte i s'exposen dins les dues tipologies de formació en què se subordinen els i les docents respectivament; la formació inicial i la formació contínua reglada. Prèviament, però, s'emmarcarà conceptualment el vocable de formació docent, adherit als criteris sobre els quals cal sustentat una formació docent exitosa i amb garanties d'èxit, i de qualitat.

1.2 Formació Docent

Entomar un veritable canvi social suposa, entre d'altres, transcórrer per una allau de qüestions, dubtes i reptes plenament emergents, catalogats summament sota una crítica o interpretació constant d'algunes de les figures que, amb especial relació directa amb el món, actuen per a assolir diàriament i de forma constant l'enorme i reiterat ventall d'imposicions o desafiaments socials. El cert és que els individus, però, i enfront d'una visió externa o poc entesa de què comporta revertir certes pràctiques educatives, i encara més aquelles teixides o sustentades sota connotacions prejudicials o prou estereotipades, tendeixen a considerar o situar la postura docent sota la plena entesa i preparació per a abordar amb èxit qualsevol de les situacions d'aula presentades.

La perplexa realitat, dissortadament, reflecteix que encara queda un llarg i entranyable camí per recórrer en termes educatius, i més en aquelles situacions on l'anormalitat o l'extraordinarietat prenen tota la seva significació. Fruit d'aquesta reflexió, potser la qüestió a plantejar-se s'avantposaria a la necessitat de determinar o indagar si la formació docent, i entenent-la com a quelcom dinàmic i objectivament millorable, permet en realitat encarar positivament el seguit de reptes, i reflex de la societat, imposats. Sense afegir més, d'ara endavant el propòsit se centrarà a indagar, exposar i assentar les bases de quelcom immers dins la formació tant inicial com permanent dels i les docents, i molt especialment aquella referida a la perspectiva i a la identitat de gènere.

1.2.1 Conceptualització General del Terme.

Parlar de formació implica remetre o endinsar-se en quelcom característic, particular o específic, que ha de permetre al futur i futura docent gestionar amb l'immediat (Pozo, 2009) i adaptar-se als múltiples reptes imposats en el si de la societat, i traslladats de forma abrupta dins el context escolar (Imbernón, 2011). Alhora, i davant de la imperant i necessària tasca o modelatge atribuït als i a les docents, atesa la seva presència i incidència al llarg de les diferents etapes educatives per les quals transcorren, Prieto (2008) afirma la necessitat, i molt d'acord amb Imbernón (2011), d'establir unes competències ètiques dins la formació docent, les quals possibilitin interioritzar a la identitat professional un conjunt de valors necessaris per a diferir o remetre, a tots i cada un dels i les alumnes, futurs i futures ciutadanes, quelcom necessari per al bé comú. Es tracta, i en un sentit ampli i transversal del terme, d'establir un doble rodatge entre el procés d'ensenyament i aprenentatge del o la docent, i el que posteriorment es desenvolupa amb i entre l'alumnat. L'objectiu del o la mestra irradia, en qualsevol cas, en aprendre i consolidar inicialment unes

competències i habilitats per a poder ser traspassades i solidificades, a través de l'educació, als infants. I així, successivament (Imbernón, 2011).

A banda, Pavié (2011) evidencia del traspàs de fronteres de la formació, entenent-la com la multiplicitat de peticions que obliguen a repensar, i ja des dels centres universitaris, quines didàctiques o competències cal incorporar, preservar o deliberar amb tots els ells i utes. Al cap i a la fi, el que se cerca és dotar de coneixement integrat i competencial (Prieto, 2008; Pinedo et al., 2018; Departament d'Educació, 2019) a les posteriors docents en un context on, prefixat per la visió androcèntrica, l'increment de l'heterogeneïtat en l'alumnat, la interculturalitat i la liquiditat constant (Bauman, 2003), i sols per citar-ne alguns exemples, emergeix la necessitat d'adaptació i transformació en clau d'equitat, i també d'inclusió (Pavié, 2011).

A més, i seguint en la línia del que indica Pavié (2011), es presenta el *lifelong learning* com el mode o idea primordial de qualsevol potència formativa, sota la qual s'ha de reflectir la necessitat d'una societat avesada al coneixement constant (i més referint-ho a la postura docent), la qual possibilita la renovació i ampliació reiterada dels eixos del saber, i de la resposta que es pot oferir a la pluralitat de demandes emergides en el si de la professió. A tot aquest ventall d'aportacions, Bisquerra i García (2018) puntualitzen la necessària contemplació d'una dimensió emocional i afectiva que, sense defugir o complementant quelcom esmentat amb anterioritat, evitin el desenvolupament de pràctiques educatives poc fonamentades i avesades a parcel·les descontextualitzades i merament superficials a les exigències socials i educatives sorgides a les darreres dècades.

A aquesta dimensió d'aprenentatge o formació docent avesada a fonaments de i per a la vida, cal annexonar, i a més de les didàctiques específiques, de les quals encara en manquen fonts d'informació de la seva presència i significació dins els plans d'estudi de magisteri (Falgàs, 2009), la necessària preparació d'aquests i aquestes professionals a l'hora de tractar la diversitat sexual en el marc escolar, i dins l'aula (Souza et al., 2016). D'aquesta manera, i davant un escenari on la diversitat sexual i el gènere encara se situen al marge de les prèvies planificacions docents (Soares et al., 2020), i encara més del seu abordatge directe amb i entre l'alumnat, tret de les situacions on explícitament sorgeixen dubtes o qüestions en relació, Souza et al. (2016) evidencien o expliquen aquest fet per la falta de coneixements i preparació que suscita entre aquest col·lectiu docent.

Així, sembla que tant la formació dels futurs i futures mestres, com la que de forma contínua ha de prevaler, encara queda lluny de la integració dels principis o base necessària per a fer front a quelcom i, alhora, contribuir a l'erradicació de prejudicis i discriminacions dins el context d'aula

(Souza et al., 2016). En qualsevol cas, el repte se situarà, i en els apartats que procedeixen, a desgranar minuciosament si dita problemàtica es contempla des d'una dimensió generalista de la formació docent, o contràriament, hi ha alguna institució que ja incorpora o preval alguns aspectes vinculats a la diversitat sexual, perspectiva de gènere o identitat de gènere, en les formacions que en promou.

Abans, i emfatitzant i puntualitzant necessàriament amb aquests darrers termes esmentats, certament la pronúncia d'un o altre implica remetre a uns aspectes i particularitats concretes i intransferibles, els quals necessiten valdre's d'una breu conceptualització, i més dins la rellevància imputada en el present treball, a fi d'estalviar possibles interpretacions errònies o no aproximades a la seva naturalesa conceptual. Tanmateix, i segons distingeix Coll (2013), mentre que el sexe té a veure amb aquell conjunt de trets o atributs biològics, el gènere es constitueix d'acord amb el constructe cultural i social i comporta l'obligatorietat d'identificació i d'actuació respectiva, ve com a dona o com a home, o ve amb altres "excepcions" actualment encara qüestionades i, malauradament, no compreses de manera extensible. Complementant amb les contribucions de Lamas (1999), dita diferenciació es pot entendre per una dicotomia sexual ja donada entre dones i homes, la qual condueix a l'establiment d'un succés de figuracions i praxis impulsades des de la diferència anatòmica o sexual, per tal de construir socialment i culturalment i establir, paral·lelament, quelcom propi de les dones (femení), i dels homes (masculí).

Precisant amb la dimensió de gènere, i insistint amb les identitats de gènere presents, cal destacar la seva denominació com aquell conjunt de percepcions que l'individu sosté i vincula sobre el propi i singular gènere i els rols desenvolupats en conseqüència, i els quals poden correspondre i desenvolupar un sentiment de pertinença, o contràriament, vers el mateix sexe biològic (TERMCAT, 2020). La perspectiva de gènere, i a diferència del terme mencionat darrerament, defuig de les concepcions més individuals del subjecte i, per contra, es focalitza amb aquell conjunt d'atributs diferencials entre dones i homes, a fi de cercar-ne possibles vies de prevenció, actuació i acció en relació amb les desigualtats despreses entre ambdós gèneres (TERMCAT, 2020).

Insistent en aquesta darrera idea, i complementant-ho amb l'essència del present apartat, és cert que el no reconeixement de les múltiples i variables identitats de gèneres existents i que poden brollar, naturalment, dins l'àmbit o entorn escolar, comporta el sorgiment de diferents modalitats d'assetjament escolar, desencadenants a situacions discriminatòries o de violència prou complexes i emergents en si mateixes, sobretot pel que fa en termes de prevenció i de resolució (Domínguez i

Robles, 2019). En aquest sentit, la formació inicial i permanent dels i les docents ocupa una dimensió ben extensa i prou qüestionable, atesa la seva presència i persistència dins l'àmbit educatiu, i la seva relació directa com a subjectes observadors i palpadors de dites situacions de *bullying*. Així mateix, i seguint les aportacions de Domínguez i Robles (2019), els centres escolars haurien d'actuar com a espais d'aprenentatge inclusius i segurs per a tots i cada un dels i les alumnes que el constitueixen, i molt especialment per a aquells i aquelles les qui s'orienten sota una minoria sexual.

Ara bé, aconseguir quelcom no és una fita senzilla ni immediata d'assolir, més aviat necessita valdre's de programes de prevenció integrals i de polítiques escolars inclusives que, ben plantejades i incorporades permetin disminuir considerablement les perverses i malintencionades pràctiques, associades o dirigides molt especialment a aquelles identitats de gènere que defugen o no s'encasellen dins la normalitat socialment preponderant i vàlida. Amb tot, atènyer aquest fet també necessita una dotació de coneixements per part dels i les mestres, els quals els permetin defugir de la incomoditat incorporada a l'hora d'abordar situacions vinculades amb l'orientació sexual o la identitat de gènere, i afrontar o si més no anticipar quines estratègies educatives o intervencions estructurals poden ser les més idònies per a donar resposta als successos identitaris presents dins la realitat d'aula (Domínguez i Robles, 2019).

Finalitzant i sintetitzant amb una possible aproximació al que podria o hauria de ser la formació, Bisquerra i García (2018) afirmen que "Igual que no se puede enseñar a leer sin saber leer, tampoco se puede ayudar al desarrollo emocional si uno no ha desarrollado previamente sus competencias emocionales"(p. 15). És clar, doncs, la importància de no avantposar o menystenir aquelles qüestions que, defugint dels típics i tòpics ensenyaments tradicionals o matèries troncs, també han de possibilitar aprendre i assimilar les orientacions pedagògiques, per a poder gestionar el seguit d'incerteses, neguits o imprescindibilitats sorgides en el si de la societat, i traslladades linealment dins els centres escolars.

1.2.2 Criteris per al Desenvolupament de la Formació Inicial Docent.

Imputant rellevància a la formació inicial que qualsevol cos docent rep (o hauria de rebre), i davant una professió merament indispensable per a la millora social, Falgàs (2009) en destaca la condició imprescindible de planificar i sistematitzar la formació bàsica, o inicial, dels futurs i futures educadores, al mateix temps de conèixer-ne les premisses necessàries per a encarar amb èxit quelcom. D'entrada, i segons instaura la mateixa autora, sembla que s'haurien d'emmarcar dos

grans àmbits d'intervenció dins d'aquesta tipologia de formació; d'una banda, la docència, i d'altra banda, el pràcticum. Reforçant aquesta idea, i coincidint amb Freixa (2017), la formació inicial docent ha de suposar una aproximació real i contextualitzada a les insistències o canvis emergits en el si de la societat, tot promovent un canvi en les formes d'ensenyament que s'encamini cap a una formació integral, reflexiva i multidimensional (Falgàs, 2009). Fruit d'aquesta condició, i segons puntualitzen ambdues autores, el o la mestra novells, també catalogats sota un ego percepció, han d'adquirir els recursos personals, socials, afectius i professionals per a iniciar la seva tasca com a docents durant el transcurs de la seva formació inicial.

Insistent en el primer dels àmbits esmentats, Freixa (2017) insta la incorporació i aprenentatge tant de competències instrumentals i tècniques, com de competències sistemàtiques. Tanmateix, i mentre que les primeres mencionades es focalitzen en les conegudes didàctiques teòriques com, a tall d'exemple, la matemàtica, la científica o la lingüística (Falgàs, 2009), les segones i darreres exposades suposen l'avanç cap a la funcionalitat i a l'atribució de sentit i, per tant, a l'ús del coneixement condicional. En aquest sentit, i davant d'una concepció generalista i d'uns sabers totalment polivalents i transversals en la labor professional, les i els docents novells han de disposar de les suficients habilitats per a poder adaptar-se, incentivar i generar escenaris educatius al màxim de contextualitzats i aferrats al món exterior (Departament d'Educació, 2019). La coneixença o introducció als àmbits de recerca i d'investigació, a més, afavoreixen l'optimització dels resultats acadèmics i dels èxits educatius assolits, tant per part del col·lectiu docent, com pels qui reben o són subjectes de les actuacions que es prenen en relació i dins de qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge.

Vinculant els aspectes o particularitats apuntades fins aleshores, amb el segon dels àmbits constats, Falgàs (2009) parla de la importància de vincular teoria i pràctica, tot visibilitzant, i ja des de la formació bàsica, l'essencialitat de l'experiència que aporten les diferents estades de pràctiques curriculars. Concretament, els i les educadores han de poder palpar una perspectiva àmplia de les diferents àrees d'intervenció docent, tot submergint-se a una realitat de centre escolar immediata. Dit amb altres paraules, la formació inicial, i entesa com l'encarregada d'assenyar els principis pedagògics i educatius per a una futura orientació en la pràctica docent, no s'ha de poder desvincular de la vivència empírica i conciliadora d'un aprenentatge molt més reeixit i aproximat als contextos actuals, i contrastat o refermat amb les competències instrumentals ja adquirides. Així, i segons puntualitza la mateixa autora, l'establiment de propostes col·laboradores amb o entre centres o

institucions educatives, i impulsada mitjançant comunitats d'aprenentatge o xarxes de formació contínua, permet la gradual, però plena consolidació dels dominis competencials necessaris per a la posada en pràctica, *in situ* i posterior.

Perquè, tal com esmenten Soares et al. (2020), la pràctica docent dota d'uns coneixements presentats en la quotidianitat que, naturalment, no es vivencien ni s'arriben a abordar amb tota la seva complexitat dins la formació inicial dels i les mestres. Així, i d'acord amb Falgàs (2009), dita formació encara no aprecia ni incorpora la rellevància de les competències que de forma empírica s'adquireixen, i les quals resulten ser igual o més significatives per a la futura pràctica docent, atès que tal com remarquen Soares et al. (2020), el o la mestra és un subjecte actiu exposat, constantment, a un permanent i continu coneixement i, alhora, a una embrollada tasca d'actuació. A tot això cal afegir el que s'espera, les expectatives dipositades sobre qualsevol individu immers en la tasca educativa; esdevenir capaç de resoldre i cercar solucions davant la multiplicitat de reptes, incerteses o conflictes imposats dins l'entorn educatiu. En definitiva, i establint un nexa o perfecta compenetració entre coneixements, actituds, aptituds, habilitats i valors constituents de l'acció docent, no és estrany que calgui revisar, i a mode imperatiu, els programes de formació docent (Soares et al., 2020).

Enmig d'aquestes dues competències per les quals cal vetllar i promoure, Musset (2010) en destaca, i coincidint amb Freixa (2017), les dues tipologies d'organització o models dins els quals es pot basar, estructurar i sustentar qualsevol formació inicial docent. D'una banda, i concretant amb l'anomenat model concurrent, es caracteritza per una construcció del coneixement i, per tant, d'un procés d'ensenyament i aprenentatge integrat, generalista i lliure, d'entrada, de possibles especialitzacions en un o més itineraris concrets. Tanmateix, i posant èmfasi en les competències anteriorment explicitades, aquestes queden plenament integrades i contemplades dins els plans d'estudi de la pròpia formació primerenca que reben les i els futurs mestres.

D'altra banda, i contràriament a l'exposat, el model consecutiu no permet saldar la fragmentació entre l'estudi d'una disciplina especialitzada, i les competències pedagògiques requerides per a desenvolupar la tasca de ser i actuar com a docent. Així, i tot i que es podria apreciar l'avantatge de disposar de més domini o concreció en la peculiar matèria (Musset, 2010), certament el nivell de coneixement vers les estratègies d'aprenentatge despunta negativament en el requeriment d'una formació pedagògica específica. Al capdavant, i segons els trets definitoris exposats, mentre que la primera es promou, i puntualitzant en la sistematització educativa d'Espanya i Catalunya, en la

formació dels i les posteriors docents de l'etapa d'Educació Infantil i Primària, les darreres anotades corresponen a la dotació d'enteniment dels i les pròximes professores de l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria (ESO).

En qualsevol cas, sigui quin sigui el model d'instrucció inicial el qual es rebi, i a fi que els indicadors explicats amb anterioritat es donin i desenvolupin de manera coherent, el Departament d'Educació (2019) estableix unes orientacions sistemàtiques i lògiques, les quals acompanyin o guiïn en el disseny d'activitats formatives. Tanmateix, i esmentant o puntualitzant amb totes i cada una d'elles, es concreten en les següents;

- a. Les activitats de formació han d'incloure objectius de millora en termes de les competències i les capacitats que ha de desenvolupar el professorat que hi participa. (Què ha de ser capaç de fer el professorat en acabar la formació per fomentar millores en els aprenentatges de l'alumnat?).
- b. Els objectius han de ser assolibles i concrets.
- c. Aquests objectius han d'anar acompanyats de criteris i indicadors. La seva funció és ajudar a avaluar l'aprofitament, l'aprenentatge i la transferència immediata tant per part del professorat que participa en l'acció formativa com de les persones formadores i de les persones avaluadores.
- d. S'ha de preveure l'ús dels criteris i els indicadors abans, durant i després de l'activitat formativa.
- e. S'han de preveure activitats per a l'avaluació de l'aprofitament en termes d'aprenentatge i/o de la transferència immediata, en funció de la modalitat (vegeu 9).
- f. En el cas del disseny d'activitats orientades a la transferència immediata, s'ha de preveure una estructura que permeti, a més del treball sobre els continguts, un espai de temps per a la construcció, l'experimentació i l'avaluació de propostes metodològiques pròpies derivades de la formació. Per això caldrà definir el percentatge d'hores de treball presencial (amb persona formadora o en equip) així com les hores de treball autònom (individual o grupal) per a l'experimentació.
- g. En tota activitat presencial, es definirà el percentatge d'hores de treball amb persona formadora i de treball autònom (individual o grupal). En aquest sentit, cal preveure el contingut i el format (ús o no de plataformes virtuals) d'aquesta part de treball autònom.

- h. En les activitats semipresencials o no presencials (telemàtiques) es realitzaran tasques individuals o grupals susceptibles de ser aplicades a l'aula, incorporant elaboracions argumentades d'una seqüència didàctica i/o l'elaboració argumentada d'un projecte.
- i. Es definirà clarament el perfil de les persones destinatàries de la formació, per tal de plantejar activitats que es puguin implementar a l'aula i facilitar l'avaluació de la transferència. Les activitats internivells hauran d'estar justificades pedagògicament.

(Departament d'Educació, 2019, p. 20)

Demés, i actuant com a element imprescindible, però encara no contemplat ni avalat per la totalitat de formacions que ocorren a mode inicial, i posteriorment en els centres escolars o en altres institucions, i que deriven de la multiplicitat de tendències metodològiques educatives per les quals aposten i opten per a implementar i transcorre a l'acció algunes de les docents, Marzano i Calvani (2020) exposen la idoneïtat de sustentar i basar els continguts de les formacions docents en evidències que, contràriament a usar recursos o a executar formes d'ensenyament envà, possibilitin potenciar futures decisions professionals encapçalades per a models, principis i, sobretot, procediments fiables i resultats eficaços i exitosos (Biesta, 2007). En aquest sentit, i segons clarifiquen amb pulcritud Meneses et al. (2018), sembla que la investigació científica, o investigació experimental (Marzano i Calvani, 2020), permet avançar significativament en el coneixement, tot obtenint indicis que, sigui des d'una certesa absoluta o parcial, deriven a l'oferiment de garanties de qualitat i de validesa, i també de valor educatiu (Biesta, 2007), quant a quelcom que es desitja procedir o impulsar consegüentment.

Adherit a aquesta darrera idea d'indicis aportada, i els quals són generalment coneguts com a evidències científiques (Meneses et al., 2018), és oportú destacar la seva rellevant finalitat i tasca de permetre no sols fonamentar intervencions educatives, sinó també valorar-les i avaluar-les per a la seva respectiva incorporació a un context determinat, però extensible a la contemplació en altres possibles sectors d'intervenció. Al capdavall, el propòsit de les dades o pràctiques paleses se situa en l'establiment d'uns principis educatius bàsics que evidenciats i coincidents en investigacions independents, però fiançades internacionalment, adquireixin completament un valor general i prou reeixit que permeti i possibiliti, a les i els professionals docents, pròxims o actius en l'àmbit, disposar d'indicis qualitatius i plenament contrastats de la significació o oposició d'integrar-los en les seves pràctiques i formes d'ensenyament promogudes (Marzano i Calvani, 2020).

Sintetitzant, la formació inicial hauria de ser composta per a dos integrants que, potenciats a partir de l'adquisició i desenvolupament d'unes competències tant instrumentals com sistemàtiques, i defugint de l'expertesa de posseir-ne o sols de potenciar-ne una durant els períodes de docència i de pràcticum respectivament, tenen el deure de promoure una formació integral que, sigui de forma unívoca o fragmentada, però seguint uns indicis científics i uns criteris ben establerts, han de garantir una disposició favorable i prou competent dels i les docents, vers la seva pròxima i definitiva labor com a professionals educatius. A continuació, i partint d'aquesta contextualització efectuada, s'indagarà i exposarà en relació amb la promoció de la formació primerenca docent dins el context universitari, i específicament aquella referida a qüestions vinculades explícitament a la identitat de gènere.

1.2.3 Inclusió de la Identitat de Gènere dins els Plans d'Estudi Universitaris.

L'actual manteniment d'identitats hegemòniques dins l'àmbit educatiu es pot iniciar amb l'explicació, i introduint la visió d'Ortega i Pagès (2018), d'una persistent perspectiva de gènere induïda en el si de la societat i encara força generalitzada, però poc atribuïda dins la formació inicial dels i les docents. En aquest sentit, i emfatitzant amb el primer dels termes esmentats, Bonino (2002) insisteix en el manteniment predominant d'un ideari dins l'àmbit social, el qual no dictamina o condiona més que la instauració d'una subjectivitat basada en la utopia comuna entre el binomi sexual dona-home. D'aquesta manera, i reforçant la idea, l'hegemonització no demostra més que una nul·la i inexistent jerarquizació social, on el comú se centra en la principal existència de la figura i dels rols de gènere femenins i masculins, tendint a la baixa o discrepant amb el reconeixement d'altres possibles percepcions no correspostes, enteses com a identitats de gènere divergents (Bonino, 2002). A aquest succés, a més, cal afegir l'exponencialitat de les relacions de gènere-poder (Ortega i Pagès, 2018) i, en conseqüència, l'encara immobilitat o diferència entre la concepció dualista tradicional home-dona.

A tall d'introducció, sembla prou clar que l'escenari social, i tot i immers en una perspectiva global i universal, encara es manté força rígid quant a la visibilització i comprensió de la perspectiva de gènere emergent i present en el si de la societat. Així mateix, i traspasant quelcom dins l'àmbit escolar, prima precisar la formació inicial de la qual disposen els subjectes educatius, a l'hora d'abordar i confrontar certes conductes o actuacions discriminatòries amb i entre l'alumnat. La realitat mostra, malauradament, i acoblant les aportacions de Miralles et al. (2020), l'absència, invisibilitat i carència de la perspectiva de gènere dins els plans d'estudi de les facultats d'educació,

i encara més de les identitats de gènere que poden aflorar. A més, i complementant amb les objeccions d'Ortega i Pagès (2018), la presència d'un currículum interuniversitari encara asimètric i poc o gens aferrat a una educació en i per a la igualtat de gènere, no ajuda en absolut, i segons afirma Díez (2019), a l'assoliment d'unes habilitats i competències bàsiques i fonamentals que permetin, als i a les estudiants de mestra, gestionar críticament successos d'aula identitaris.

Per la seva banda, Ortega (2019) coincideix en la imperceptible figura de la dona en els plans d'estudi i encara més de la pluralitat d'identitats de gènere, tot insistint en una necessària supressió dels estereotips generats pels models de gènere desitjats, i propiciant, en conseqüència, un replantejament de les formes d'ensenyament. A tot aquest ventall d'aportacions cal afegir, això no obstant, la contradictòria, però existent mirada del Departament d'Educació (2019), de catalogar els centres educatius com a "espais d'aprenentatge que han d'afavorir l'assoliment de les competències transversals que inclouen la convivència i la igualtat de gènere, la innovació i la recerca" (p.7). La qüestió a plantejar-se recau, precisament, en què o de quines maneres es fonamenta o aborda l'ambigua, però desitjable visió ja contemplada.

Seguint en aquesta línia, i prèviament a la consideració i especulació de qualsevol rigidesa afavorida per part de les institucions universitàries vers l'acoblament d'una dimensió igualitària als estudis de grau de magisteri, González (2018) insisteix, i de la mà d'Ortega (2019), en la importància de repensar, i des d'una perspectiva autocrítica, plenament personal i subjectiva, els prejudicis, judicis de valors o conductes estereotipades, les quals caracteritzen o envolten el conjunt de pensaments i pràctiques docents proposades. Així, i puntualitzant amb l'ideari d'Ortega i Pagès (2018), les cultures de gènere, i entenent-les com a quelcom que estipula el com o de quina manera s'han de comportar ambdós gèneres socialment vàlids, ja subordinen o tracen molts dels actes compresos en el si dels centres escolars.

En relació amb la darrera aportació realitzada, cal no categoritzar els centres universitaris com a únics responsables del procés de canvi de qualsevol procés social, però sí els encarregats d'assentar les bases de o per a quelcom que s'usarà com a nexa o punt de partida de qualsevol dels reptes sorgits posteriorment a l'àmbit professional, pràctic i funcional. Ara bé, davant d'aquesta ideal i perfecta afirmació, l'interrogant a formular-se recau en el perquè, en el motiu que condueix encara al dia d'avui a la majoria de centres universitaris, i sobretot a les facultats d'educació, a presentar-se força immòbils i reticents quant a la incorporació de la perspectiva i la identitat de gènere en els seus plans d'estudi. En aquest sentit, i considerant les complementarietats de Souza et al. (2016),

les escoles, i sobretot els directors i directores dels centres escolars, i també els plans d'estudi desvinculats de la realitat social, ja desemmascaren la reticència d'introduir, o com a mínim visibilitzar dita aproximació, i no nomenant la identitat de gènere, dins de la formació inicial dels i les docents, i també dels centres pròpiament escolars.

Puntualitzant amb la inclusió de la identitat de gènere, certament no preval una incorporació directa ni massa conforme dins els plans d'estudi universitaris, i menys aquells vinculats amb la profecia de magisteri. Més aviat, i tal com s'ha constatat fins aleshores, es parla d'una perspectiva de gènere, i tot i encara amb múltiples llunyanies, incerteses i dubtes per a resoldre. Amb tot, i essent ben minoritari, algun centre universitari d'arreu de la península Ibèrica ha apostat per a instaurar una iniciativa interuniversitària, l'objectiu de la qual és respondre a un reflex general, superflu i parcial d'aquesta, però més orientat a revertir les relacions gènere-poder per a un canvi social, que no pas a les percepcions identitàries o identitats de gènere que poden presentar-se dins les futures aules escolars (Ortega i Pagès, 2018). Un exemple clar del comentat n'és, i abans de procedir al següent apartat, la inicial però encara gestant visibilització de la perspectiva de gènere a una de les universitats de Castella i Lleó, i la seva aposta per a la instauració o promoció d'unes crítiques, però respectuoses actituds vers l'emergent fet del qual se'n ve realitzant esment. La idea se centrarà, seguidament, en esbrinar la inclusió de la identitat de gènere, i si és que es promoció, dins la formació permanent dels i les docents en actiu.

1.2.4 Presència de la Identitat de Gènere a la Formació Contínua del Professorat.

Puntualitzant en els orígens de la instauració oficial dels Plans de Formació Permanent del Professorat (PFPP), i la formació de formadors i formadores a Catalunya, Colén i Echebarría (2010) afirmen la seva primera presència entre els anys 1989 i 1990, i ja sustentada per part de la pròpia Administració. Fins aleshores, i destacant, doncs, la importància de la seva oficialitat, sols es comptava amb una divergent oferta formativa impulsada per a diferents institucions o fins i tot, per a formadors i formadores no preparats específicament, tot i no ser supervisada ni examinada per part de cap dels organismes oficials. Amb tot, és rellevant al·ludir als anomenats Programes de Formació Permanent Institucional (PFPI) que, establerts a principis dels anys vuitanta i amb la contribució del Servei al Professorat, els Instituts de Ciències de l'Educació (ICE) i els centres universitaris, van suposar la introducció i el vincle necessari entre la formació inicial i la formació permanent de les i els docents (Colén i Echebarría, 2010).

De forma més recent, i des del Departament d'Ensenyament (2015), molt es parla de línies d'equitat i igualtat d'oportunitats, de transformació, de xarxa de competències bàsiques i, en definitiva, d'una inclusió de tot l'alumnat, avantposant la qualitat i la no exclusió de cap dels subjectes presents dins les etapes educatives compreses des de l'educació infantil, fins als ensenyaments postobligatoris. Una inclusió que, divagant des del sistema educatiu inclusiu fins a una educació i a una societat inclusiva, ha de possibilitar el desenvolupament integral i funcional de totes i tots els agents educatius, a més de vetllar per "La formació del professorat per promocionar oportunitats de creixement col·lectiu i per desenvolupar projectes educatius compartits" (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 8). Així, d'entrada valdria a concebre o formar-se l'ideari, i en relació amb el terme d'inclusió, d'una formació docent que inicialment permet fer front a qualsevol dels múltiples reptes imposats dins les aules o centres escolars.

No obstant això, precisant i realitzant una revisió sistemàtica de l'oferta formativa general i contínua que des del Departament d'Educació s'ofereix actualment al col·lectiu docent (XTEC, 2021), dissortadament s'aprecia la manca de visibilitat o cabuda de la identitat de gènere dins d'aquestes. Així, i tot i aplegar elements vinculats a l'atenció a la diversitat i a la inclusió, a la interculturalitat o a l'orientació, l'èxit educatiu, la coeducació i la diversitat de gènere, i per citar-ne alguns exemples, sembla que la percepció de gènere i quelcom que implica és candidat a ser, encara el dia d'avui, el gran oblidat del sistema educatiu que, recordant-ho, avantposa el caràcter inclusiu i igualitari a la seva defensa i justificació dels seus principis definitoris.

Introduint les contribucions de Souza et al. (2016), i coincidint amb Colén i Echebarría (2010), si veritablement es vol incorporar una perspectiva sexual i de gènere dins les organitzacions educatives, a més de poder-la abordar i obrar significativament, és necessari que a les i els docents se'ls doti d'un coneixement i formació professional progressiva i constant, sustentada per un contingut de caràcter científic, metodològic i experimental. Dit amb altres paraules, els i les mestres han de poder superar amb èxit la consideració del tabú encara mantingut respecte a les qüestions sexuals i de gènere, gràcies a un híbrid aprenentatge conceptual, procedimental i estratègic, el qual els possibiliti concebre, aprofundir i defugir d'un enfocament superficial i poc fonamentat vers la temàtica considerada.

Insistint en aquesta darrera idea, i en la línia del que esmenta Aránega (2006), certament l'escola s'ha hagut de desentendre, i entenent-ho quasi des de l'obligatorietat, d'una naturalesa transmissora per a aproximar-se a una condició transformadora. De la mateixa manera, i en un

context on allò efímer i transitori ha passat pràcticament a disposició inicial, la formació permanent ha hagut d'adquirir tota la seva particularització i rellevància en l'àmbit, a fi de donar resposta a quelcom que se li exigeix al o a la mestra (Aránega, 2006). En aquest precís context, i segons exposa la mateixa autora, dita continuïtat en el saber, i del que anteriorment se n'anomenava *lifelong learning* (Pavié, 2011), cal que proveeixi de suficients recursos, estratègies, models o formes d'ensenyament que permetin tractar amb l'immediat i, a poder ser, preveure o lidiar amb el futur més pròxim, sempre garantint fiances de qualitat i de validesa vers els principis que plantegen (Biesta, 2007).

Traspasant la necessitat d'incorporar eines educatives dins els plans de formació docent orientats al tractament del gènere, i d'acord amb Souza et al. (2016) i Aránega (2006), els i les educadores convergeixen en la imprescindibilitat de posseir-ne o conèixer-ne al detall, per tal de lluitar contra les intoleràncies, incomprendiments i prejudicis sorgits, precisament, del no saber com gestionar-ho o encarar-ho satisfactòriament. Annexant algunes de les propostes suggerides pels mateixos autors i autores, però encara poc o gens presents dins les formacions contínues docents (i si és que es decideixen a visibilitzar la temàtica en qüestió), sembla que involucrar a la comunitat educativa, entesa com el col·lectiu format per tots i totes les professionals educatives i incloses les docents, possibilitaria el sorgiment de moviments socials com el ja existent agrupament LGBTI, els quals permetrien desenvolupar accions col·lectives i, dins d'un context escolar, plantejar tallers, projectes o grups de debat i discussió orientats a dialogar i debatre quelcom.

A més, i per a fomentar un transcurs i incidència a llarg termini, s'hauria de plantejar des d'una modalitat educativa sistemàtica i transversal, i adoptant un procés d'ensenyament i aprenentatge prou metòdic, exhaustiu i clar (Souza et al., 2016). És clar, en qualsevol cas, la tasca d'introducció que cal generar vers els aspectes de gènere que, tot i haver-hi una consciència de la necessitat d'incorporar-los, encara queden força lluny de la predisposició a l'acció. Sense allargar-se més, i per la complementarietat atribuïda als apartats que succeeixen, seguidament s'indagarà i intentarà topar de manera empírica i real amb el nucli constituent de la present investigació; la tipologia de formació, tan inicial com contínua, de la qual disposen una minoria de mestres en actiu i d'estudiants del context més proper, quant a la identitat de gènere dels infants.

2. Metodologia

Qualsevol recerca o investigació portada a terme, i més si el propòsit se centra en una millora substancial d'un dels àmbits fonamentals inclosos dins la societat i que, naturalment, ha de permetre vestir de valors i nodrir als individus de pràctiques inclusives i lluny de discriminacions i diferències i desigualtats produïdes sigui per la raó que sigui, cal que se sustenti o compti amb la presència de diferents fonaments que, precisament, permetin valorar la temàtica escollida des de perspectives i òptiques diverses. Així mateix, i després de la recerca teòrica plasmada amb anterioritat, la finalitat dels apartats que succeeixen se centra a exposar i descriure la naturalesa del paradigma i el mètode dins el qual se situa el present treball i, en conseqüència, plantejar i esbossar la tècnica de recollida de dades que s'usarà per a contrarestar, comparar i assimilar la informació procedent de diferents fonts, primàries i/o secundàries.

2.1. Paradigma i Mètode d'Investigació

Atesa la temàtica dins la qual se centra la investigació del TFG, i recordant la pregunta de recerca inicialment establerta, confluïda en "De quina formació, inicial i permanent, disposen els i les docents a l'hora d'abordar situacions vinculades amb la identitat de gènere?", d'una banda cal destacar el paradigma dins el qual s'emmarca i que ha de permetre, minuciosament, comprendre i interpretar el tema o succés escollit, i emprant i aprofundint tant en una visió objectiva, com la contemplada a partir de l'anàlisi de diferents tipologies de documents, com també en una perspectiva de caràcter més subjectiu, resolta i conclosa a partir de l'efectuació de diverses i diferents entrevistes.

En aquest sentit, i considerant les aportacions de Ricoy (2006), conèixer la diversitat de paradigmes d'investigació existents és una tasca essencial per a poder encabir la recerca, i molt d'acord amb el seu origen o naturalesa de la qual es pretén indagar, a aquell que s'hi adequi o aproximí més. Tanmateix, i coincidint amb Pérez (1994), és rellevant que inicialment i progressivament a la confecció de la investigació, i una vegada ja seleccionat el paradigma, es reconeixin i distingeixin els elements o fonaments desenvolupats, per a poder plantejar i optar per a la posterior proposta de programes de millora, enfocats a un guany i avançament satisfactori a un context o àmbit professional, subjacent a diferents agents dels quals en formen part i que, sens dubte, els pot interessar per a la seva pròxima o futura formació i actuació.

Complementant amb les objeccions d'aquest darrer, clarificar el paradigma permet, paral·lelament, repensar i apostar per a l'ús d'uns mètodes i instruments els quals s'ajustin o aproximïn al màxim a les qüestions o objectius dels quals es pretén contrastar i, alhora, cercar-ne possibles evidències del fet. A més, i segons apunta Ricoy (2006), si l'objectiu final ha de permetre incidir i afavorir directament al principi de triangulació, és important la seva coherent elecció per tal de verificar i ampliar les dades obtingudes, i així comprovar la possible relació entre la informació obtinguda a partir de diferents perspectives i fonts d'informació. Centrant-se en l'escollit, i acoblant les consideracions de Rodríguez i Valldeoriola (2014), la investigació qualitativa, i inclosa dins el paradigma interpretatiu, ha de permetre submergir temporalment a l'investigador i/o investigadora a l'escenari o temàtica abordada, a fi de dotar-los de coneixements útils i pràctics que els permetin recerchar de forma empírica, contextualitzada i real quelcom i, simultàniament, entendre-ho i comprendre-ho a partir de la contrastació amb altres evidències cercades, i molt segurament de forma teòrica.

D'altra banda, però sense desvincular-se de les aportacions constades fins aleshores, el mètode escollit per a la present recerca se sintetitza, i d'acord amb la distinció que en realitza Latorre et al. (2003), amb una de les puntualitzacions acoblades dins el paradigma interpretatiu (o naturalista). Així, i a banda d'altres trets característics, i per a poder comprendre i interpretar la realitat en termes de formació inicial i permanent dels i les docents quant al tractament de la identitat de gènere dins les aules i entorns escolars, el mètode se sustentará sobre una base exploratòria, centrada i orientada a un estudi exploratori i descriptiu, el qual ha de permetre desembocar a un procés d'inducció analítica o triangulació en què a partir de la recerca i la narrativa d'un conjunt de dades explícites i verídiques de la temàtica, es pugui arribar a extrapolar dit procés i apreciar, i coincidint amb Rodríguez i Valldeoriola (2014) i Pérez (1994), la formació de la qual disposen els i les mestres. Conseqüentment, i segurament de manera menys intencionada o indirecta, també ha de permetre indagar la possibilitat o la necessitat d'incorporar-ne de nova, sigui dins els respectius plans d'estudi, i també als programes de formació permanent reglada del professorat.

Sense estendre's més, i ja per cloure amb el següent apartat, d'ara endavant s'exposarà en darrer lloc l'instrument de recollida de dades que, d'acord amb el paradigma i el mètode d'investigació mencionats, i en combinació posterior amb la recerca bibliogràfica ja constada inicialment, permetran aplegar, analitzar i valorar, i de forma tan ajustada com sigui possible, el conjunt de

coneixements, d'informació o de dades necessàries i imprescindibles per a desenvolupar una recerca significativa i al màxim de fonamentada possible.

2.2. Instrument Emprat

Seguint en la línia del comentat anteriorment, sembla que una de les tècniques més bàsiques i indispensables per a investigar dades qualitatives, i d'acord amb la pregunta de recerca inicialment formulada, vinculada a la formació de la qual disposen o necessiten els i les docents a l'hora d'abordar situacions vinculades amb la identitat de gènere, correspon a l'entrevista. Concretament, i considerant primerament les aportacions de Sandín (2003), la naturalesa de les dades qualitatives s'aferra a un context determinat i concret, dins el qual s'ha de poder interpretar, reflexionar i comprendre, primordialment, entorn a fenòmens educatius transcorreguts i presents en l'actualitat. Així, l'objectiu de l'enteniment esmentat en últim terme ha de permetre, i subjecte a les necessitats manifestades per part del col·lectiu educatiu esbrinat, valorar, optimitzar i prendre decisions amb criteri, per a poder transformar sòlidament, i si s'escau, la realitat investigada (Sandín, 2003). A més, Reverté (2007) apunta la primordialitat de concretar i precisar tant l'objecte d'estudi com les variables o ítems que es desitgen observar, a fi de poder dissenyar i plantejar la tècnica o instrument degudament contextualitzat i que permeti, en última instància, extreure'n unes conclusions plenament sòlides i contrarestades.

Així mateix, i contextualitzant el principal instrument que s'usarà per a la recollida de dades qualitatives, Gil (2011) i Callejo (2002) insten que l'entrevista es tracta d'un col·loqui o diàleg ordinari esdevingut entre dos o més membres, també denominats respectivament com a entrevistador/a i entrevistat/da, dins el qual es persegueix una finalitat o propòsit determinat. De tota manera, i cercant la naturalesa o punt de confluència de qualsevol d'aquestes, es constitueixen per un seguit de qüestions o preguntes fonamentades sota un particular objectiu, les quals han de permetre indagar i conèixer les concepcions de la o del subjecte entrevistat, sobre diferents aspectes inclosos dins un mateix àmbit. D'aquesta manera, i annexionant les aportacions de Stake (1999), l'entrevista pot resultar una eina interessant per a conèixer i palpar, directament, múltiples realitats que personalment no s'ha viscut, percebut o posat en context, però que l'individu entrevistat o entrevistada ho pot haver experimentat pròpiament. Per tant, i compartint o complementant amb la visió de Gil (2011), les entrevistes, i a diferència d'altres tècniques de recollida de dades, poden permetre donar resposta a interrogants plantejats inicialment, però també sorgits de forma espontània o desinteressada durant el transcurs de la seva efectuació.

A més, i entorn del comentat anteriorment, cal concretar amb l'anomenada entrevista de caràcter qualitatiu, també denominada com a entrevista en profunditat (Callejo, 2002), la qual tot i presentar els trets principals ja descrits o aportats darrerament, ha de facilitar l'exteriorització d'una bateria de preguntes prèviament meditades i repensades per part de l'entrevistador o entrevistadora, les quals el subjecte entrevistat les ha de poder respondre, però garantint, i ja amb la naturalesa del seu plantejament, que es tracti d'interpel·lacions obertes i que no determinin o condicionin, excessivament, la resposta que es vol o es desitja escoltar. A aquest fet, i tal com Callejo (2002) afirma, malgrat que s'hagi de vetllar per a la facilitació o instauració d'una situació comunicativa delitosa, afable i lliure de pressions, cal prevaler la possibilitat que la persona entrevistada es negui a contestar algunes de les interrogacions plantejades. En aquest cas, és important que l'entrevistador o entrevistadora es mostri amb una predisposició oberta i accepti aquesta confessió i decisió, atès que aquesta ja actuarà com a possible indicatiu a ser examinat, també, posteriorment.

A tall de síntesi, i finalitzant amb l'apartat en qüestió, és idoni mencionar que la tècnica o instrument de recollida de dades prevalgut i contextualitzat va adquirir la seva màxima rellevància quan, una vegada transcrit¹, i identificats anònimament els subjectes entrevistats, i tal com es mostra l'apartat que precedeix, va ser possible contrastar-lo entre si, i juntament amb la base teòrica cercada, i així establir un nexce de concordança o de discrepància entre les dades temàtiques aportades des de perspectives, contextualitzacions, o situacions empíriques professionals i d'experiència diverses.

2.3. Recollida de Dades

A fi de mantenir l'anonimat des de l'inici i al llarg del present treball, i tal com es puntualitza i detalla a l'apartat que consta a continuació, va semblar rellevant elaborar una graella o taula de doble entrada, i així constar-hi de forma visual, però senzilla, entenedora i breu, el conjunt de dades o trets definitoris extrets a partir de la intervenció o interrogació efectuada a diferents subjectes abocats a l'àmbit educatiu, pel que fa a les qüestions puntualment formulades i manifestades. Comptat i debatut, un engraellat que va permetre identificar, exposar i, en definitiva, descriure breument el seguit de particularitats, professionals o sorgides de la mateixa experiència com a estudiants, en relació amb el tema o temàtica que es pretenia indagar i abordar al llarg del treball, i a partir o tenint presents perspectives, òptiques o àmbits d'actuació ben dissemblants.

¹ Veure Annex I.

Data de realització	Breu descripció del subjecte	Codi d'identificació
30-01-2021	Mestra generalista de l'etapa d' <u>Educació Primària</u> i tutora, específicament, de 2n de primària (Cicle Inicial).	Mestra 1. Escola Ordinària. (M1EO)
30-01-2021	Mestra itinerant de l'àrea d'Educació Física, entre l'etapa d' <u>Educació Infantil</u> (P5) i l'etapa d' <u>Educació Primària</u> (1r, 2n i 3r de primària, Cicle Inicial i Mitjà).	Mestra 2. Escola Ordinària. (M2EO)
01-02-2021	Mestra generalista de l'etapa d' <u>Educació Primària</u> i tutora, concretament, del període comprès i entès, segons les Escoles d'Educació Especial, com a ensenyament bàsic; <u>Secundària</u> .	Mestra 3. Escola d'Educació Especial. (M3EE)
02-02-2021	Mestra generalista de l'etapa d' <u>Educació Infantil</u> i tutora, actualment, de P3.	Mestra 4. Escola Ordinària. (M4EO)
05-02-2021	Mestra generalista de l'etapa d' <u>Educació Primària</u> i educadora, concretament, del període comprès i entès, segons les Escoles d'Educació Especial, com a ensenyament bàsic; <u>Secundària</u> .	Mestra 5. Escola d'Educació Especial. (M5EE)
10-02-2021	Mestra generalista de l'etapa d' <u>Educació Primària</u> i tutora, particularment, de 1r de primària (Cicle Inicial).	Mestra 6. Escola Ordinària. (M6EO)
05-02-2021	Estudiant, d'últim curs, del Grau en Mestra d' <u>Educació Primària</u> .	Estudiant 1. (E1)
06-02-2021	Estudiant, d'últim curs, del Grau en Mestra d' <u>Educació Primària</u> .	Estudiant 2. (E2)
09-02-2021	Estudiant, d'últim curs, del Grau en Mestra d' <u>Educació Infantil</u> .	Estudiant 3. (E3)
10-02-2021	Estudiant, d'últim curs, del Grau en Mestra d' <u>Educació Primària</u> .	Estudiant 4. (E4)

2.4. Aspectes Ètics

La confidencialitat i els factors ètics esdevenen, i més en l'àmbit de la recerca i de la investigació, uns aspectes fonamentals i imprescindibles de preservar. Així mateix, i atesa la finalitat del present apartat, l'ús de l'instrument o tècnica de recollida de dades anteriorment esmentada i contextualitzada, i molt especialment les evidències extretes, figuren tant a l'apartat destinat a la recollida de dades, com al de l'anàlisi i els resultats respectivament, mitjançant pseudònims o un codi d'identificació subordinat en l'anonimat, per tal de poder usar, referenciar i constar la informació aportada, però en cap cas denominar o reconèixer la procedència del subjecte i/o professional entrevistada.

Tanmateix, a l'hora de confeccionar les diferents i diverses entrevistes plantejades i previstes, es va usar un aparell d'enregistrament d'àudio, a fi de garantir posteriorment una excel·lent i entesa transferència de dades o contribucions, i així brindar i agilitzar la conversa o diàleg transcorregut al llarg de la seva producció, i prioritzar la no existència d'incerteses o dubtes després de la seva realització. A banda, i prèviament a la seva exercitació, es va enviar i sol·licitar explícitament a les entrevistades la seva voluntat d'assistir i respondre a les demandes proposades en relació amb la seva professionalitat o experiència, a través d'un document² on constava i es demanava el consentiment informat o autorització, seguit d'un full informatiu on s'assabentava i explicitava minuciosament les dades del projecte o del TFG i del subjecte que el portava a terme, els objectius que es perseguien i es pretenien assolir i, en últim terme, la garantia de preservació i protecció de les dades personals o professionals extretes, d'acord amb la llei ja constada.

Exposats els gests de privadesa necessaris per a la preservació de qualsevol de les identitats entrevistades, tot seguit se situarà l'apartat denominat com a anàlisi i resultats de l'estudi exploratori, plasmant així una supervisió i examinació fidel del conjunt de dades aportades i encastades, i fruit de les categories establertes a partir de les entrevistes efectuades, i seguidament anomenades en les respectives titulacions dels subapartats, que van permetre vestir d'evidències contextualitzades i reals la recerca temàtica empresa.

² Veure Annex II.

3. Anàlisi i Resultats de l'Estudi Exploratori

Posteriorment a la confecció de les entrevistes anteriorment comentades, i al desplegament d'un interrogatori més o menys extens en funció de la mostra i de l'agent que es va entrevistar, la finalitat del present i consegüent apartat rau en l'anàlisi i extracció, de forma ordenada i al màxim d'estructurada possible, del conjunt de veus i dades aportades tant per part de les mestres en actiu, com de les estudiants que finalitzen el grau en Mestra d'Educació Primària o d'Educació Infantil darrerament. Tanmateix, dita valoració va permetre evidenciar i respondre, principalment, a la qüestió o pregunta d'investigació inicialment prevista, centrada en "De quina formació, inicial i permanent, disposen els i les docents a l'hora d'abordar situacions vinculades amb la identitat de gènere?".

Per a esdevenir sistemàtics, i per tal de no perdre detall de l'aportat, seguidament hi conflueixen una totalitat de quatre categories, plasmades en quatre subapartats respectivament i extretes i analitzades seguint una codificació per colors de les temàtiques principals que apareixien a les entrevistes, i en contrast amb la recerca teòrica, les quals van autoritzar presentar i plasmar detingudament el seguit d'informació obtinguda i facilitada empíricament per part de les participants; la percepció (verd)³, l'escassa formació rebuda (rosa) i la incertesa de les estudiants i de les docents en actiu (lila) vers la identitat de gènere i, per acabar, possibles recursos educatius per a combatre una no correspondència genèrica dins l'aula o entorn escolar (blau).

3.1 La Identitat de Gènere dins l'Escola. Un Problema o una Oportunitat?

Primerament, i a fi de desencadenar a posteriori una justificació, un perquè, al tractament i visibilització atribuïda a la identitat de gènere dins els centres escolars i, amb ells, les aules que posseeixen, l'aspecte analitzat i validat en primer lloc és, precisament, el com aquesta temàtica és percebuda i afrontada inicialment per a les mestres ja actives en el sector. Així, i sense estendre's més, la tònica general conflueix, i sense excepció d'aquells subjectes que, com una de les docents (M1EO), han topat explícitament amb un cas de no correspondència entre sexe i gènere d'un dels infants, a una percepció en forma de repte per part d'algunes de les mestres (M1EO, M4EO i M6EO), inseguretats i incertesa per part d'una altra professional (M2EO), o d'acceptació, segons apunten les

³ Veure codificació cromàtica segons categoria i temàtica a Annex I.

tres docents restants (M2EO, M3EE i M5EE), a l'hora de lidiar i gestionar amb l'incert que suposa la presentació d'una no correspondència entre sexe i gènere d'un o una alumna de l'aula.

Dissortadament, i sigui quin sigui el mode de percepció de dita situació, algunes de les mestres entrevistades (M3EE, M4EO, M5EE i M6EO), coincideixen a una naturalització o normalització inicial o posterior vinculada directament a la possessió d'un cas amb un infant d'aquestes característiques dins l'aula. Ara bé, el terme normal, i més enllà de l'ambigüitat que presenta, sovint és mencionat per part de les docents, atès el desconeixement i desinformació que, tal com afirmen les mateixes, mantenen en relació amb la identitat de gènere.

De la mateixa manera, un dels altres factors que alimenta la present consideració és definit per l'establiment d'uns límits o explicacions que cauen en l'oblit, majoritàriament, però sense culpabilitat, tant per part dels i les mestres, com de les unitats familiars dels infants, tal com mencionen respectivament dues docents; "Però és un tema tan sensible, que a l'hora de plantejar-ho sempre tens por a anar més enllà del que hauries d'anar, o d'explicar coses que potser no toquen" (M3EE) o "(...) en el que les tutores veien que era necessari tractar aquests temes, i no sabien massa com fer-ho ni potser quins eren els límits, o què s'escapava de la normalitat" (M4EO). Dit amb altres paraules, quin contingut cal allisonar o preservar des de l'àmbit educatiu quant a qüestions vinculades amb la identitat de gènere? I des de l'àmbit familiar? En aquest sentit, i per la sensibilitat que suposa haver de dialogar, tractar i treballar amb una situació com l'esmentada, i tal com afirmen dues docents i una estudiant (M3EE, M6EO i E1), i de la qual les i els mestres rarament en posseeixen coneixement, i tampoc la societat en el seu conjunt, cal annexionar-hi la constant catalogació de la temàtica com a tabú i descontextualitzada de realitat més avinent i pròxima dels individus, segons acoblen bona part de les subjectes interrogades (M1EO, M3EE, M6EO, E1 i E3).

A aquest ventall d'exterioritzacions, precisament, no els reforça la percepció que des de l'àmbit social es manté en relació. Així, i tal com coincideixen algunes de les docents (M1EO, M2EO, M4EO, M6EO) i estudiants entrevistades (E1, E2 i E4), dins la societat encara abunda amb freqüència una tendència força sexista, reproductora constant dels estereotips i prejudicis establerts com a comuns, vàlids i socialment acceptats. No és estrany, així doncs, el seguit d'incerteses que suscita entre el col·lectiu docent haver d'enfrontar-se a situacions com les plantejades i dialogades al llarg de les entrevistes realitzades.

A banda, i com a verbalització present i comuna a la totalitat de les mestres en actiu qüestionades, la família ocupa una dimensió força decisiva a l'hora d'afrontar més correctament, o més

difícilment, la presència d'una identitat de gènere invertida dins la classe. Tanmateix, mentre que una de les mestres (M1EO) avantposa i manifesta la rellevància del cenyit contacte i assessorament mantingut de manera constant i al llarg del procés entre la família i ella mateixa "De fet, entre la família i jo mateixa hi havia molta relació, i entre els uns i els altres també ens vam donar suport i ens vam assessorar mútuament", la resta de professionals coincideix amb el destorb afegit que suposaria topar amb un cas com l'esmentat, i que des de la mateixa unitat familiar no s'acceptés o no s'establís una comunicació mútua entre ambdós. Tot i això, i sols com a suposició del valorat, d'entrada semblaria que l'evidència del cas podria comportar una certa acceptació i compartició del neguit, i una predisposició a l'acció per part de la família, tal com exterioritza en darrer lloc una de les docents; "Aquest alumne i la seva família, a més, ja ho tenien molt acceptat i, per tant, aquest fet també em va tranquil·litzar i ajudar molt satisfactòriament a gestionar-ho de la manera més natural possible dins la classe"(M1EO). Això no obstant, i segons apunta aquesta mateixa, o la mestra (M2EO), malgrat que un dels infants mostri signes d'alerta quant a la seva divergent correspondència entre gènere i sexe, la consideració social continua determinant i condicionant, malauradament, la forma de percebre el cas i d'intentar actuar-hi en conseqüència, o no. Així, i a diferència de la resta de professionals interrogades, sols un dels centres educatius (M1EO) es va encarregar de no caure en el parany de normalitzar la situació i, en conseqüència, alertar-se, visibilitzar i fer explícit quelcom percebut, tot i la incertesa que inicialment els va comportar dita acció.

D'entrada, i fins al constatat, sembla que la identitat de gènere és percebuda més aviat com a problema, amb les seves respectives derivacions o interpretacions (repte, incertesa o inseguretats o acceptació amb connotació negativa), que no pas com a oportunitat. Certament, però, d'entre aquestes cal distingir les associades a una dificultat en l'enteniment i dotació de coneixement que el propi subjecte i professional manté en relació amb la temàtica, i del qual no disposa, tal com aporten pràcticament la totalitat de mestres (M2EO, M3EE, M4EO, M5EE, M6EO), d'aquelles que, de manera externa, però directament relacionada a la seva acceptació, determinen i estipulen la seva respectiva afrontació, o desvinculació i temença (tabús, disposicions socials i unitats familiars).

Amb tot, i com a aspecte a destacar, el terme de repte per qüestions vinculades a la identitat de gènere dels i les alumnes difereix i no és percebut de forma unívoca ni amb la mateixa intensitat segons l'etapa educativa dins la qual, a la docent, se li presenta dita situació. Així mateix, mentre que la mestra generalista de l'etapa d'Educació Infantil i tutora de P3 (M4EO), afirma que a aquest

cicle els infants sols comencen a “experimentar i a conèixer el seu propi cos”, d’altres docents de l’etapa d’Educació Primària (M1EO, M2EO, M3EE i M6EO), exterioritzen que a mesura que l’alumnat creix i transcórrer fonamentalment per l’anomenat cicle superior (cinquè i sisè de primària), i també la seva extensió i pas per l’Educació Secundària Obligatoria (ESO), o Etapa de Transició a la Vida Adulta (ETVA) donat el cas de les escoles d’Educació Especial, l’alumnat rau significativament impregnat dels modals estereotipats i sostinguts en el si de la societat i, per tant, ja condiciona el sorgiment d’una dificultat afegida per part del o la docent, a l’hora de gestionar o plantejar quelcom. En definitiva, el repte que suposa treballar-ho a una etapa o altra i avantposar-ho com a prioritari no és comparable en absolut, encara que una de les docents (M4EO) manté i reconeix la influència sexista i estereotipada que d’entrada, i en termes de dibuixos animats o pel·lícules, ja recau sobre els infants més xics.

Finalitzant, sembla que la identitat de gènere comporta o és percebuda, completament, com a problemàtica eminent entre el col·lectiu docent, donats els motius i justificacions darrerament aportats. Ara bé, l’experiència de transcórrer per a una situació d’aquestes, i tal com evidència una de les mestres (M1EO) i, en conseqüència, i sense alternativa, haver-se de formar i informar en relació i coordinar-se amb altres centres i professionals “En el meu cas, em vaig interessar per a formar-me una vegada m’hi vaig trobar, és a dir, quan de forma directa necessitava saber com gestionar i com treballar això dins l’aula”, demostra una vegada més l’excel·lent riquesa que aporta la diversitat confluïda en el si de l’aula i del centre escolar, però present i extensible dins el conjunt de la societat. Perquè tal com conclou en últim lloc la mateixa professional (M1EO), i esmenant-ho literalment, “De tot el procés, en general en recordo i en recordem tant les mestres, com les famílies i l’escola, una bona experiència i molt enriquidora.”

No queda dubte, doncs, de la important tasca que recau en mans de les institucions escolars, i també de tots i cada un dels i les agents que les conformen, a fi d’evitar o prevenir situacions i malestar no desitjat d’un o una alumna per assumptes d’identitat de gènere no corresposta i, per contra, contribuir a una acceptació i naturalització del cas, però no com a alternativa d’un desconeixement, tal com acostuma a transcórrer, sinó com a resultat d’un treball prèviament considerat, gestionat i treballat amb i per part de tota la comunitat educativa, i també els i les alumnes i les conseqüents famílies.

De fet, i reforçant teòricament el ventall d’aportacions expressades per part de les mateixes docents, i prèviament a cloure la present categoria, autors com Souza et al. (2016) i Soares et

al.(2020), ja esmentaven i dialogaven entorn a la manca de presència de temàtiques com la del gènere i, concretament, la identitat de gènere, entre el col·lectiu docent i el seu coneixement en relació. Aquest fet, indubtablement, i no precisament fortificat per la consideració del tabú social mantingut i que suscita dita percepció identitària, i el qual les mateixes professionals ja el categoritzen com a contrapunt o influència negativa a tenir en compte a l'hora de procedir a l'acció, o simplement saber com gestionar amb l'incert, Colén i Echebarría (2010) ja verbalitzaven i advertien de la importància de superar o afrontar el tabú establert, tot integrant i visibilitzant, satisfactòriament, el succés d'exigències i reptes novells sorgits entre el col·lectiu social, però transferits directament i sense precedents dins els entorns escolars (Arànega, 2006).

3.2 Identitat de Gènere? A la Rereguarda de la Priorització

Sincronitzant el present apartat amb les dades extretes i aportades anteriorment, i per a establir-ne una relació directa dels efectes o del seguit de raons de pes que permeten i permetran cercar-ne una lògica a les percepcions i sensacions paleses per part de les docents, i també de les estudiants que aquest darrer any finalitzen la seva formació inicial com a mestres, d'entrada podria atribuir-se al tabú manifestat reiteradament per part d'algunes de les professionals i estudiants entrevistades (M1EO, M3EE, M6EO, E1 i E3) i a les autoritàries estipulacions i consideracions socials, com els principals detonants d'aquesta temença o possible resignació a l'hora de saber el com, el què o el perquè és significatiu tenir present i no normalitzar, ja d'entrada, un possible cas de no correspondència entre sexe i gènere de l'infant dins l'àmbit escolar, tal com una de les mestres evidencia amb la mateixa experiència transcorreguda (M1EO).

El cert és, però, que per a explicar i intentar trobar sentit a aquesta incertesa i intrèpida afirmació i normalitat adjudicada a la presència d'una identitat de gènere divergent, cal remuntar i tenir present el coneixement, la formació de la qual disposen els i les futures mestres, i també aquella confeccionada i desenvolupada de manera contínua i permanent, tant personalment, com des de l'àmbit professional; l'escola. Així doncs, i centrant-se en les especificacions dels propis individus qüestionats, les docents en actiu (M1EO, M2EO, M3EE, M4EO, M5EE i M6EO) coincideixen de forma totalitària, i sense distinció, en la manca de formacions centrades en l'explicitació d'aspectes, orientacions i eines enfocades a atribuir visibilitat i prioritació a dita temàtica.

Tanmateix, i segons exemplifiquen algunes d'elles (M2EO, M4EO i M6EO) les formacions acostumen a succeir força selectives i a estar enfocades a coneixements actuals que, segurament, més

abundància o necessitat presenten dins l'escola. Alguns exemples en són el treball per projectes, les metodologies alternatives, la digitalització i les TIC i les TAC, segons aporta una de les docents (M2EO), l'educació emocional o alguna tipologia de trastorn situat i diagnosticat a l'aula, tal com afirma una altra de les mestres (M4EO) o, finalment, aspectes relacionats amb el treball dins l'aula i la diversitat, tal com apunta una altra de les agents (M6EO). De forma esporàdica, i tal com expressen dues de les professionals (M4EO i M5EE) corresponentment, les docents han pogut rebre la xerrada o formació puntual d'un grup d'experts en temes de gènere, sexualitat o afectivitat, i atesa la necessitat sorgida explícitament a nivell de centre, però defugint d'especificar o tractar al detall la identitat de gènere. Un exemple clar n'és el següent; "A aquesta xerrada ens van parlar bàsicament de les diferents identitats de gènere, del vestuari o el comportament dels nens i de les nenes, però penso que només amb una xerrada tampoc hi ha massa temps per aprofundir molt amb aquests aspectes, si més no per tenir una noció, una mica de coneixement sobre aquest tema" (M4EO).

Quant a la formació inicial dels i les estudiants de i per mestra, i sense desvincular-se de les aportacions facilitades per part de les qui ja contempen un cert rodatge i bagatge dins l'àmbit educatiu, coincideixen en l'escassa presència de qüestions vinculades a la identitat de gènere dins els plans d'estudi del grau en Mestra d'Educació Primària i d'Educació Infantil i, per tant, en la formació rebuda durant el transcurs o la periodicitat en què es distribueix el grau. Concretament, una de les estudiants en formació (E1) remarca la manca de pautes i orientacions per a poder gestionar una situació o cas com el considerat dins l'aula i, en conseqüència, el no col·loqui ni estructuració d'aquesta tipologia de concreció a una assignatura o matèria de caràcter més transversal, tal com convergeixen tres de les estudiants interrogades (E1, E3 i E4), i no com a opció optativa, la qual continua esdevenint com a pinzellada molt breu de temes associats al gènere, i no disponible ni efectuada per part de la totalitat d'alumnes inscrits i inscrites al grau, segons aporten dues de les estudiants de magisteri (E2 i E4). L'estudiant del grau en Mestra d'Educació Infantil (E3), a més, destaca la no formació dels i les pròpies docents universitàries, la qual cosa ja invisibilitza la possibilitat que un o una de les estudiants pugui mantenir una percepció desvinculada entre el sexe biològic i el gènere amb el qual se sent identificat o identificada i, com a tal, no sigui tractada ni tan sols se li brindi la possibilitat d'exterioritzar-ho si personalment ho desitja.

Dit això, i tot i la insuficient formació inicial rebuda en relació, algunes de les estudiants interpellades (E2, E3 i E4) destaquen puntualment alguns dels aspectes o accions per les quals s'ha

vetllat o procurat instaurar i insistir des de la institució universitària. Així doncs, i com a element comú i esmentat per part de totes i cada una d'elles, l'ús d'un llenguatge no sexista ni discriminatori, i inclusiu tant del gènere femení com del masculí, ocupa la primera posició en el rànquing de la presència del gènere dins la formació dels futurs i futures mestres. Altrament, i com a ítems més esporàdics, algunes estudiants (E2 i E4) destaquen que a assignatures com a Sociologia de l'educació o la Convivència a l'Aula i a l'Escola, s'ha parlat i debatut en relació amb una possible estructuració del pati escolar, el qual pugui presentar-se neutre per a ambdós gèneres estipulats i acceptats socialment (home-dona), o amb l'alerta de possibles prejudicis i estereotips situats en el si de la societat, que no deixen d'alimentar negativament les consideracions i judicis de valors que desventuradament els i les ciutadanes mostren i posseeixen inconscientment. Amb tot, i a excepció de les breus, però rellevants accions per les quals s'ha contribuït des de l'àmbit universitari, alguna de les entrevistades (E3) insisteix en la presència d'una formació inicial encara molt estereotipada, i poc o gens aferrada a les percepcions de la pròpia persona, i tampoc a la realitat més pròxima i real als centres educatius (E2).

La pregunta a formular-se rau, en aquest precís instant, a què comporta o què altera que els i les docents, tan en actiu com els que pròximament n'ocuparan el rol, no disposin d'una formació adequada ni cenyida a les necessitats que, sens dubte, els poden sorgir esporàdicament en el marc de la seva labor com a professionals en l'àmbit, en relació amb la identitat de gènere dels infants. Especificant, i d'entre les subjectes entrevistades, n'hi ha una minoria (M3EE i M6EO) que exterioritza la no existència d'un cas com el considerat al llarg de la seva presència i exercitació a l'escola com a mestres i, alhora, com a tutores d'un grup d'alumnes. La resta de docents, i sigui topant amb un cas directe de no correspondència entre sexe i gènere de l'alumne/a dins l'aula, com concórrer una de les mestres (M1EO), o com a situació testimoniada dins el centre educatiu dins el qual treballen o han treballat, tal com aporten tres professionals més (M2EO, M4EO, M5EE), manifesten la seva presència i estranyesa en relació.

Percebent quelcom, i ateses les afirmacions i aportacions de les mateixes mestres, encara s'evidencia més la infreqüència per a la no confecció de formacions en relació amb la temàtica exposada, ni tampoc el plantejament d'aquestes per part de les escoles, o la sol·licitud per part dels i les docents. Però, és la identitat de gènere quelcom desvinculat o poc aproximat a la realitat dels centres escolars i de les aules? És aquest el motiu pel qual els agents i les institucions educatives no contempen com a prioritari la dotació de coneixement quant a la identitat de gènere?

Indubtablement, i tal com exterioritzen algunes de les mestres (M2EO, M3EE, M4EO i M6EO), el fet de no coincidir amb un cas explícitament dins l'aula i, per tant, en no sorgir la necessitat imminent d'haver-se d'informar i formar forçosament, i a diferència d'una de les docents (M1EO), majoritàriament transporta a les professionals a acceptar o a acabar normalitzant els gustos i les preferències o percepcions del o de l'alumna, la qual cosa pot conduir a futures problemàtiques, tal com assenta una de les mestres (M2EO), atès que l'alternativa i la variable del respecte cap a les altres persones, i sense desvincular-li importància, se submergeix per sobre del reconeixement d'un possible cas en què l'infant no se sent identificat amb el seu propi sexe biològic, i del qual en pot requerir ajuda per part dels adults, i també dels i les mestres. Aquesta darrera afirmació cal no confondre-la amb la baixa presència d'una identitat de gènere no corresposta dins els centres educatius. De fet, i tal com moltes de les docents aporten (M2EO, M3EE i M5EE), tot i no haver-se trobat directament amb un succés com l'esmentat, sí que en el marc de l'escola han pogut percebre i palpar certes preferències o no correspondències d'identitat entre un o una de les alumnes.

A tot això cal afegir-hi, i segons les veus de les mateixes docents, la consciència que algunes d'elles (M2EO i M6EO) mantenen quant a la importància de formar-se prematurament a qüestions vinculades al gènere i a la identitat de gènere específicament, donada la seva presència en qualsevol moment de la tasca magistral. Així, creuen oportú realitzar formacions, o apuntar-se personalment a alguna relacionada a la temàtica debatuda, a fi de conèixer-la minoritàriament, i no caure en l'insòlit de no saber-ne absolutament res, tal com una de les professionals reivindica; "Amb això et vull dir que jo ara, a l'estiu, quan vagi a fer formacions, miraré de buscar algun tipus de formació enfocada a la identitat de gènere. Si més no per saber una mica més del tema, i no tenir aquesta sensació de no saber-ne absolutament res" (M6EO). Alguna altra (M4EO), i essent present i havent assistit a una xerrada a demanda del claustre docent atesa la necessitat al centre, manté que cal més formació, i que sols amb un col·loqui no n'hi ha prou per a aprofundir; més aviat, "per a posseir-ne una noció, un breu coneixement del tema".

Per la seva banda, les estudiants exterioritzen la significació d'incorporar ja a la formació inicial dels i les mestres i, consegüentment, als respectius plans d'estudis de magisteri, el tema de la identitat de gènere. Tanmateix, i tot i mantenir l'esperança futura que des dels centres escolars s'impulsi aquesta dotació de coneixement, com és el cas d'una de les estudiants en formació (E2), també expressen la necessitat d'incorporar-la d'una manera o altra dins la formació bàsica rebuda fins aleshores, i al llarg dels quatre anys en què perdura el grau. Mentre que alguna d'elles (E1) prima la

seva integració com a assignatura específica, d'altres (E3), contràriament, discrepen amb la idea d'introduir-la concretament com a assignatura, i parlar-ne o debatre'n de forma més transversal i generalitzada, ja que donada la multiplicitat de diversitat present dins els centres escolars, caldria incloure, pràcticament, una matèria per a cada tipologia de diversitat. Per últim, una de les estudiants (E2) afirma rotundament la fretura requerida al pla d'estudi de magisteri; adequar-se i formar als futurs i futures docents no només en matèries curriculars, tal com coincideixen dues d'elles (E1 i E3), sinó també amb altres successos i casos diaris o puntuals amb els quals poden topar les i els docents, segons aporta una altra; "Ja està bé que ens ensenyin continguts més específics, però fa molta falta que també puguem parlar sobre casos reals" (E2).

En definitiva, la formació docent inicial i contínua és quelcom essencial i imprescindible per a un correcte i significatiu desenvolupament de la tasca requerida. Ja se sap, evidentment, l'extensió del saber, del coneixement, i amb ell la necessitat d'haver-se de formar i reciclar constantment, atesa la variabilitat de necessitats sorgides en el si de les institucions escolars, i també de les aules. La identitat de gènere, malauradament, és quelcom obscur, encara lluny de l'enteniment dels cossos docents, i també d'aquells i aquelles qui pròximament iniciaran la tasca com a professionals. Certament, algun centre educatiu, com el d'una de les mestres (M1EO), aposta i promou polítiques igualitàries i equitatives entre ambdós gèneres per a una millora substancial de les condicions i benestar palès entre els i les alumnes. Desventuradament, però, continuen mancant formacions i xerrades en relació amb aquesta temàtica si, veritablement, es vol aconseguir una verídica igualtat d'oportunitats i un reconeixement de les percepcions que l'alumnat pugui mantenir entre el seu propi sexe biològic, i el gènere amb el qual se sent més avinent, segons exterioritza rotundament una de les estudiants "Les futures mestres no disposem de prou coneixement en relació amb les identitats de gènere per afrontar situacions pràctiques de la vida diària de moltes escoles" (E2).

En la línia del comentat, i ja per cloure amb el present apartat, és cert que la identitat de gènere i la seva presència i abordatge encara escasseja en els plans d'estudi dels graus de magisteri (Miralles et al., 2020), i també a la formació contínua reglada que esdevé i es dona entre dels cossos docents (Souza et al., 2016), donant pas a l'efectuació d'altres tipologies de formacions segurament més imperioses, tal com s'ha copsat del reconeixement de les mateixes docents i estudiants en formació, i molt d'acord amb les consideracions ja avantposades pel seguit d'autors i autores plasmades. Això no obstant, i focalitzant-se específicament amb alguns dels principis plantejats per part d'algunes de les lleis aportades, i quant al sector d'intervenció educatiu, sembla que al llarg dels estudis en

mestre d'Educació Infantil i d'Educació Primària respectivament, les estudiants han pogut tractar o impregnar-se de models referits de forma genèrica al gènere, tot i ésser inclosos dins de matèries més específiques, i probablement poc referits a l'especificitat de la identitat de gènere.

Aquest succés es veu reforçat pel conjunt de nocions no sols contemplades dins la comunitat autònoma de Catalunya (Llei 11/2014), de la qual valdria a annexonar i encabir les intencions de canvi educatives mencionades per part de les estudiants, sinó també per l'aposta d'altres principis derivats i regulats superficialment a altres comunitats autònomes com, a tall d'exemple, la Comunitat de Madrid (Llei 2/2016), València (Llei 8/2017), Aragó (Llei 18/2018), Múrcia (Llei 8/2016), Extremadura (Llei 12/2015), Andalusia (Llei 2/2014), el País Basc (Llei 9/2019) i, per acabar, les Illes Canàries (Llei 8/2014). En definitiva, preceptes que no mostren més que l'afany per a com a mínim constar la necessitat de repensar un canvi en les formes d'ensenyament, en el plantejament i presentació dels materials i continguts curriculars i, a fi de comptes, apostar per a una educació afectiva-sexual no potenciadora ni de pràctiques sexistes ni discriminatòries, i tampoc nodrida per a l'establiment o reputació positiva de models homogenis, tot i la constant influència que susciten els encara mantinguts estereotips i prejudicis socials (Ortega, 2019). A propòsit d'això, i ja per finalitzar, cal ressaltar les ànsies del col·lectiu docent pròxim i actiu, de formar-se i disposar d'un coneixement vers la temàtica, tal com Aránega (2016) i Souza et al. (2016) afirmaven antecedentment.

3.3 L'Abundant Incertesa en les Verbalitzacions de la Mostra Presa

Resulta evident, i més després dels apartats que procedeixen, l'allau d'inseguretats, dubtes i, en definitiva, desconeixement que emergeix entre el col·lectiu docent, i també entre els pròxims i pròximes mestres, quant a les qüestions vinculades a la identitat de gènere de l'alumnat. En aquest sentit, és útil i oportú resseguir i reexaminar les entrevistes confeccionades a les professionals, i també a les futures docents, tot emfatitzant o ressaltant aquells casos que de forma directa i plenament perceptible, tant les unes com les altres han mostrat certa incertesa o ignorància vers la temàtica interrogada.

Considerant la minsa prioritació entomada a la formació inicial i permanent de les mestres quant als aspectes de gènere, la pregunta a enunciar rau, precisament, en quines són les sensacions, els efectes despresos d'aquesta descontextualització i manca de coneixement, amb el propòsit principal d'intentar cercar una correspondència o justificació a les aportacions i constants

incertituds o confusions manifestades per part de la mostra entrevistada. Així mateix, i primerament esmentat el tema que preocupa, sense excepció, a la totalitat de subjectes qüestionades, correspon al no coneixement rebut ni disposat pel que fa a la identitat de gènere. Fruit d'aquesta incompetència, i de no saber què realitzar, amb quin professional o institució contactar o com plantejar i gestionar dita temàtica dins l'aula "Ara mateix, penso que no sabia quins recursos ni quins materials utilitzar si em trobés amb un cas d'identitat de gènere no corresposta dins l'aula, i tampoc a quin professional o centre dirigir-me" (M2EO), són força les docents (M2EO, M5EE i M6EO) i les estudiants (E1 i E3) que neguen, rotundament, el fet de no saber, literalment, ni per on començar. En conseqüència, i tot i plantejar possibles vies o alternatives de tractament i gestió dins l'aula, les quals ja es veuran reflectides a l'apartat corresponent, continuen presentant nombrosos dubtes i inseguretats de les quals, i menys en possessió de no formació, se'n pot sortir.

D'aquesta manera, i davant les diferents interpel·lacions realitzades, però encapçales per a un rerefons comú de determinar el grau d'enteniment i coneixement mantingut en relació, són abundants i força similars les expressions o mots d'incertesa que pronunciats constantment i al llarg del transcurs de les diverses entrevistes efectuades, s'expressen. Així, i establint un nexa comú entre ambdós perfils, els termes iniciats a tall de suposició (suposo que..., segurament o potser) o de desconeixement (desconec, no ho sé o no sabia massa), abunden totalment en les verbalitzacions de dits subjectes, ja evidenciant la seva incertitud i dubte vers un possible tractament i enfrontament d'una identitat de gènere invertida dins l'aula.

Seguint en aquesta línia, i especificant amb aquella tipologia de preguntes orientades a deduir fins a quin punt es planifica o contempla la identitat de gènere dins l'àmbit i activitat escolar, veritablement algunes de les mestres (M2EO, M5EE i M6EO) no organitzen activitats ni tasques sols ni per a dialogar i establir un cert clima d'enteniment vers què pot suposar no sentir-se identificat o identificada ni en acord amb el propi sexe biològic, i tampoc per a brindar la possibilitat que les i els alumnes es manifestin en acord amb les seves percepcions sexuals, i així poder-los suportar i ajudar en cas de ser requerit. Tanmateix, la consideració de les docents se centra única i exclusivament en l'elaboració d'activitats si, i sols com a última alternativa, sorgeix la necessitat explícita de preparar-les; "Ja et dic, de forma concreta i planificada no ho treballo. Però en moments que sorgeix la necessitat, com el de l'exemple que t'he posat, aleshores sí" (M2EO). Afortunadament, d'altres docents (M1EO, M3EE i M4EO) sembla que intenten elaborar i dissenyar dinàmiques cooperatives, o disposar la temàtica a partir de diferents recursos i materials, malgrat el desconeixement que en

mantenen en relació. Tal com aporta alguna d'elles (M3EE i M4EO), i tot i tenir en compte el fet d'exposar aquesta tipologia d'aspectes, certament esdevenen situacions força sensibles d'explicar, treballar i, en definitiva, saber-ne deduir el límit d'explicitació dins l'escola, i també des del rol o postura docent, tal com ja s'ha manifestat a la primera categoria analitzada.

Amb tot, i com a dada rellevant a destacar, sembla que per a aquell col·lectiu docent el qual s'ha hagut de formar i gestionar explícitament un cas de no correspondència sexual dins l'aula, com és el cas d'una de les mestres (M1EO), i aquell amb qui treballa amb edats més primerenques, com la mestra interrogada de l'etapa d'Educació Infantil (M4EO), i a excepció del que comenta una d'elles (M3EE), els resulta més senzill o no tan problemàtic ni incert planificar inicialment i a nivell d'aula activitats i tasques vinculades més o menys directament, amb el gènere. Així mateix, i donada l'edat que posseeix l'alumet i el seu grau de crítica o autocrítica vers la resta de companys i companyes del grup, aquest sols comença a reconèixer i a ser conscient del propi cos i, per tant, difícilment pot assimilar una possible no percepció equitativa entre gènere i sexe d'una o d'una de les companyes, ni tampoc d'ell o ella mateixa. Respecte a les aportacions d'una de les professionals (M3EE), i coincidint amb una altra de les mestres (M5EE) per la tipologia de centre escolar dins el qual treballen, sembla que dins l'escola d'educació especial no resulta ni emergeix directament la problemàtica associada a una possible identitat de gènere no corresposta, ja que com les mateixes consideren, l'alumnat difícilment arriba a ser conscient del fet donada la dificultat o trastorn que, d'entrada, ja posseeix.

Ara bé, intentant entendre el perquè d'aquesta no incorporació de la temàtica dins el procés d'ensenyament i aprenentatge dels infants, i sobretot a l'etapa d'Educació Primària en endavant, s'explica gràcies a la reiterada falta d'instrucció docent que, des de l'inici, es va comentant. Puntualitzant amb el seguit de mestres (M2EO, M5EE i M6EO) que no tenen en compte quelcom a les planificacions inicials d'aula, no avalen la possibilitat d'incorporar-ho, no perquè no volen, més aviat perquè el seu grau d'enteniment i domini vers la temàtica no els permet atrevir-se a plantejar-ho com a tasca significativa per a l'alumnat, i tampoc des d'un rol professional i personal. Naturalment, aquest desconeixement els comporta, i tal com una de les entrevistades conclou (M2EO), a sentir ànsia i por a l'hora de debatre sobre aquests determinats aspectes, i encara més de planificar-los específicament per a treballar dins l'aula amb els i les alumnes.

A tall de recapitulació, és evident que el desconeixement en l'àmbit no aporta, en absolut, quelcom beneficiós (Souza et al., 2016). Mentre que per als cossos docents els submergeix en un mar

d'inseguretats i intents de pensar i repensar el repte que els suposaria gestionar una situació d'identitat de gènere no coincident dins l'aula, per als i a les alumnes els implica topar amb una situació de la qual ni en dialoguen, ni es planifica específicament dins el seu propi procés d'ensenyament i aprenentatge com a element prioritari (Imbernón, 2011). De la mateixa manera, i per a aquell alumnat amb possessió de dita distorsió en la pròpia percepció sexual i de gènere, no se li entoma l'atenció que segurament requeriria, i més quan aquesta ja testimonia un possible signe d'alerta, segons certifiquen dues de les mestres (M1EO i M2EO), la qual cosa condueix a una normalització i cerca de possibles alternatives no avalades internacionalment ni sostingudes per a indicis científics, que no potencia més que una problemàtica o conseqüència afegida (Marzano i Calvani, 2020) al que, futurament, l'infant pot arribar a patir.

No és rar, doncs, i plasmades les dificultats que pot comportar certa naturalització del fet, l'afirmació i esgarripança que una de les docents (M6EO) manté quant a la no presència de formacions associades a la identitat de gènere dins els centres escolars; "Trobo molt exagerat que amb els cursos que he arribat a fer durant els anys que fa que treballo com a mestra, no et pugui dir que seria capaç d'actuar davant d'un cas com el del que estem parlant. Però la veritat és que no en tinc gens de coneixement". I, precisament considerant aquesta darrera contribució, més evident esdevé la insolent i escassa formació i planificació d'activitats que les professionals docents atribueixen a la temàtica (Souza et al., 2016), a excepció d'aquelles que han topat, *in situ*, amb una no correspondència de gènere dins l'aula i, com a resultat, ja els ha implicat i pràcticament obligat haver-se de formar i, sobretot, adaptar-se a la immediatesa dels nous reptes sorgits a l'aula (Imbernón, 2011; Pavié, 2011).

A aquest escenari exposat en darrer lloc cal ressaltar, dissortadament, la falta d'avinença legislativa pel que fa a l'etapa educativa en què cal introduir o impulsar amb més rigor la percepció de gènere reiteradament esmentada, si és que aquest aspecte cal abastar-lo forçosament a un cicle educatiu en concret. Així doncs, i mentre que a algunes comunitats autònomes semblava imputar-se totalment llibertat i independència quant a l'edat d'introducció del fet considerat (Llei 9/2019, Llei 2/2014, Llei 8/2014, Llei 12/2015 i Llei 8/2020), d'altres com València (Llei 8/2017) generalitzaven la rellevància d'instaurar i dialogar entorn a la identitat de gènere, expressió de gènere i orientació sexual dels individus ja des d'edats ben primerenques (Educació Infantil), de la mateixa manera que ho establí la Llei 2/2016, de la Comunitat de Madrid, però amb la diferència d'estendre-ho fins als ensenyaments de caràcter postobligatoris i d'educació superior. Amb tot, i ja per finalitzar i derivar

a la quarta i última categoria, la Llei 11/2014, de Catalunya, acoblava una perspectiva més general i extensiva quant a la diversitat sexual i afectiva i a la coeducació, presentant així la seva presència a la totalitat del sistema educatiu i diferenciant, corresponentment, entre l'àmbit de l'educació formal (formació d'infants i d'adults), i l'educació no formal (el lleure infantil i juvenil, i les activitats esportives).

3.4 Propostes de Gestió i Tractament, des de la no Formació, de la Identitat de Gènere no Corresposta dins l'Aula

Davant la reiterada incertesa mostrada als apartats anteriorment descrits vers la formació que les i els docents posseeixen quant a la identitat de gènere, per últim és significatiu constar i ressaltar aquella tipologia de recursos o eines que, a mode hipotètic i ja comptant amb l'insòlit, les estudiants i les mestres en actiu s'han atrevit a ressaltar o a considerar com a possible suggeriment, donada una situació de divergència entre sexe i gènere com l'esmentada.

Sense estendre's més, i per la multiplicitat de materials plantejats, algunes de les propostes conflueixen en la promoció d'un col·loqui i diàleg entre l'alumnat posteriorment a la visualització d'una pel·lícula com, a tall d'exemple, i tal com planteja una de les professionals (M2EO), les anomenades *Billy Eliot* o *Quiero ser como Beckham*. També, i en la mateixa línia del proposat, una altra docent (M3EE) aposta per a la projecció de documentals o curtmetratges divulgatius relacionats amb la temàtica, i promocionats de forma oficial pel mateix Departament de Salut. Altres mestres (M4EO), en canvi, consideren rellevant no divagar de la realitat ni del context més proper a l'alumnat i, en conseqüència, plantejar qüestions vinculades a accions que diàriament poden realitzar els infants com, i tal com la mateixa docent aporta, amb quines peces de roba o complements els agrada vestir, a quins jocs els agrada jugar, o de què els satisfà disfressar-se.

Amb tot, i per dues de les professionals (M5EO i M6EO) corresponentment, sembla que el desconeixement vers la temàtica influeix negativament en la seva proposta i pràctica educativa, tot defugint de plantejar possibles recursos oportuns per a intentar abordar, o si més no introduir la identitat de gènere dins l'aula. Tanmateix, i tal com literalment ho exterioritzen, "Ara mateix, la veritat que no sé que faria concretament, però intentar-ho gestionar de la millor manera possible perquè el cas no afectés ni tant personalment amb el propi nen o nena, ni amb els seus companys, i alhora perquè jo, com a mestra, sàpigues com fer-ho, o com actuar davant el cas amb la màxima normalitat possible, i explicant-ho d'una manera clara i entenedora pels nens" (M5EO) o, "Però

d'entrada, i pensant-ho fredament, és que no tinc ni recursos ni materials per treballar la identitat de gènere. No sabia com dur-ho a terme tampoc”(M6EO).

Com a contrapunt a la desconexió plasmada darrerament, i esmentant a l'única docent (M1EO) d'entre les entrevistades la qual va topat, francament, amb un cas d'identitat de gènere no corresposta dins l'aula, els recursos verbalitzats no es concreten o limiten sols al context d'aula, més aviat es presenten de forma extensible i força transversal al conjunt de la unitat escolar per la qual va procedir, i actualment encara procedeix l'alumne en qüestió. En aquest sentit, i prevalent principalment l'anomenat *Protocol per a l'atenció i acompanyament de l'alumnat transgènere en els centres educatius*, i posteriorment el seguit de documents, pautes i recursos facilitats per part de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), i també per l'Associació *Chrysalis*, el centre educatiu va preparar i procedir un conjunt d'actuacions internes que, des de l'exposició del cas a l'equip directiu i al claustre docent, fins a la totalitat d'infants i unitats familiars que el conformen, i també la modificació o cura d'aquells espais educatius més perjudicials o que amb major freqüència podien afectar al benestar de l'alumne (serveis públics), possibilitessin readaptar-se a la condició o percepció que, en endavant, l'alumne presentaria. A més, i a partir del comentat, des de l'escola i dins l'aula es va procurar i, de fet, actualment encara s'intenta potenciar la visibilització i tractament d'aspectes com el gènere, tot incorporant i ja prevalent a les planificacions inicials "recursos lectors que fomentin la reflexió i el debat amb i entre l'alumnat, vers la temàtica considerada" (M1EO).

Altrament, i atribuint veu a les estudiants i futures mestres, sembla rellevant puntualitzar-ne els suggeriments oferts en relació amb la gestió d'una possible situació com la considerada, atesa la seva significació però discrepància de les respostes aportades per part del col·lectiu docent. Així mateix, una de les estudiants interrogades (E1), considera els jocs de rol i el treball d'empatia i sensibilització vers la resta de companys i companyes de l'aula com un dels elements clau i imprescindibles per a comprendre i, per tant, afrontar de manera més parsimoniosa i altruista un possible cas d'identitat de gènere no concernida entre l'alumnat. Per la seva banda, altres estudiants (E2) ressalten la importància d'usar un llenguatge no sexista, i inclou tant del gènere masculí com del gènere femení. De la mateixa manera, i persistent en aquesta idea d'inclusió d'ambdós gèneres (E2 i E3), una de les estudiants (E2) també en proposa una estructura del pati escolar neutre, la qual no fomenti ni potenciï espais ni jocs sexistes, o més dominants per part d'un dels dos gèneres heteronormatius. A més, considera el diàleg i la lectura de contes protagonitzats per a situacions vinculades amb el gènere "els membres d'una família són formats per dos pares o dues mares", i

amb la identitat de gènere “un nen que se sent com una nena, o al revés”, com a recursos significatius per a introduir i abordar quelcom dins l’aula.

Una altra alumna (E3), per la seva banda, i lluny d’apreciar-ne possibles recursos, sols en destaca l’obligatorietat d’haver-se de formar i cercar ajuda tant al Departament d’Educació, com amb subjectes els qui hagin tractat amb l’infant en qüestió (paral·lels, tutores i família), a fi de poder treballar posteriorment la situació amb i entre el conjunt d’alumnes de l’aula, i avantposar la idea d’igualtat i indiferència vers la identitat de gènere posseïda. Una altra estudiant (E4), finalment, i molt en acord amb la darrera intenció exposada, proposa l’explicació del cas a la direcció del centre escolar i, simultàniament, la valoració de la situació i la cerca d’assessorament i suport explícit a centres LGTBI especialitzats (Lesbianes, Gais, Transsexuals, Bisexuals i Intersexuals).

En qualsevol cas, i ja per cloure el present i darrer apartat, és cert que la no formació comporta la cerca de possibles alternatives i recursos que, a tall de supervivència, d’entrada haurien de permetre poder introduir o gestionar una identitat de gènere divergent dins l’aula, des del rol del o la docent, i entre l’alumnat. Ara bé, considerant les contribucions de Biesta (2007), l’interrogant a qüestionar-se correspon, de nou, als efectes educatius despresos de les activitats, materials o intervencions educatives que es promouen dins l’aula, i també dins l’ampli context escolar, i les seves respectives conseqüències morals imputades. Així mateix, i complementat dita objecció amb les aportacions de Marzano i Calvani (2020), és evident la cerca de disjuntives que promou entre els cossos docents, i més dins l’objecte d’estudi recercat, la possible presència d’un succés com l’apreciat. Però, naturalment, i prenent com a referents els autors darrerament aportats, cal poder decantar-se per a la implementació d’uns principis o accions pedagògiques que, degudament, siguin sustentades per a suficients indicis científics que evidenciïn unes mínimes, però significatives garanties de validesa i de qualitat (Marzano i Calvani, 2020), i també d’eficàcia i efectivitat (Biesta, 2007), respecte a quelcom que s’introdueix, s’exercita i s’aborda amb els i les principals protagonistes educatives; les alumnes.

Finalitzant, sembla que algunes propostes intentarien atribuir veu, i tal com s’ha anat plasmant, al macro concepte de gènere, encara que la identitat de gènere continua ocupant una dimensió força secundària quant al coneixement del col·lectiu esmentat, i lluny del seu plantejament dins les activitats escolars. Naturalment, la màxima justificació del fet irradia en el desconeixement que tant les mestres en actiu, com els i les pròximes docents mantenen i afirmen constantment en relació. I, essent molt conscients de quelcom, sols els queda verbalitzar les seves opinions i consideracions

personals des d'una possible i total suposició, la qual caldria veure's reforçada per a evidències científiques (Meneses et al., 2018), i per a coneixements sòlids, i significatius i funcionals per a la seva possible pràctica i posada en escena dins l'aula, i entorn escolar.

En conjunt, seguidament s'aportarà un encadellat que, a tall de síntesi, permeti complementar les dades teòriques cercades, amb el conjunt de coneixements i de verbalitzacions i experiències reals, professionals i vivencials constades fins al present apartat, a fi d'establir un marc general, però plenament contrastat i fiable, a la pregunta d'investigació avantposada des de l'inici, i al llarg del desenvolupament del treball que n'ocupa.

4. Conclusions

Arribats a aquest punt, és imperiós incorporar una visió genèrica i crítica la qual permeti, i tenint molt present el seguit de dades i d'informació obtinguda, plasmada i recopilada fins aleshores, exposar i reflexionar en relació amb la temàtica inicialment plantejada i abordada al llarg del treball. Així, i sense estendre's més, seguidament s'acoblarà sintèticament i a mode de sumari una conclusió que permeti entendre l'estat de la qüestió, per a poder valorar-lo i imputar-li la rellevància merescuda.

4.1 Conclusions Extretes i Proposta de Futur

Posteriorment a la confecció del seguit d'apartats que caracteritzen, endrecen i fonamenten el present treball cal, en darrer lloc, procedir una revisió sistemàtica i al màxim d'acurada possible que permeti mostrar, debatre i cloure entorn a la idea embrionària inicialment qüestionada. Recordant el detonant, i per a establir-ne un nexce de procedència i unió amb el treball desenvolupat en conseqüència, els períodes de pràctiques succeïts al llarg del grau cursat van exhortar, amb valentia, la indagació d'un dels aspectes suficientment presents en el si de la societat i dels centres escolars, però encara al dors de qualsevol tipologia de formació orientada als i a les docents, pròximes o actives en l'àmbit. Així, i en consonància amb el fet, la pregunta de recerca prèviament plantejada i de la qual s'ha després l'essència de la investigació portada a terme, es concretava en la següent; "De quina formació, inicial i permanent, disposen els i les docents a l'hora d'abordar situacions vinculades amb la identitat de gènere?".

A partir d'aleshores, i repensant curosament els indicadors que havien de permetre saldar, o si més no intentar donar resposta a l'interrogant avantposat, es va proposar unes fites o propòsits que de forma explícita i al llarg del transcurs d'efectuació del treball, es van prevaldre i vetllar per al seu corresponent assoliment. Certament, i encara a les portes d'iniciar qualsevol busca respecte a la temàtica suscitada, es va estimar com a objectiu i resultat final l'elaboració d'un programa docent de prevenció i actuació de situacions vinculades amb la identitat de gènere, dins l'aula o àmbit escolar, tal com rep el títol del mateix TFG. Evidentment, però, i ateses les limitacions amb les quals d'entrada no es comptabilitzava, però que van adquirir un caràcter prou determinant en el desenllaç resultant, serà necessari exposar-les detingudament a l'apartat que deriva a continuació, per tal que el treball adquireixi tota la coherència i congruència possible.

Abans, però, i situant la mirada en els dos objectius restants, concretats en “Descriure i identificar, a partir d’una cerca teòrica exhaustiva, la tipologia de legislació vigent dins l’àmbit espanyol i a Catalunya, referent a la identitat de gènere” i “Analitzar la formació, inicial i permanent, de la qual disposen els i les docents en actiu, relacionada amb la identitat de gènere”, respectivament, cal poder-ne aportar evidències considerables per a afirmar, o no, el seu assoliment emprat i plasmat al llarg de les pàgines constades des de l’inici, i amb anterioritat.

Quant al primer, i divagant des d’un context més ampli (àmbit espanyol), fins a un arranament més específic i reeixit (Catalunya), la visibilització de la identitat de gènere, i més centrat en l’àmbit o marc educatiu, no era present de forma unívoca a la totalitat de comunitats autònomes que figuren dins l’estat espanyol. Si ve es contemplava encara no a una meitat d’aquestes, no totes expressaven o se centraven exclusivament en el terme de la identitat de gènere. Més aviat, i a banda de l’anterior, exposaven com a conceptes clau l’expressió de gènere o l’orientació sexual dels individus, tot i no ser massa comprensibles ni evidents les distincions conceptuals establertes entre uns i altres mots. Així doncs, i tot i l’anhel de començar a reconèixer a nivell legislatiu aquesta particularitat o percepció corresposta, o no, entre el propi sexe biològic i el gènere amb el qual l’individu se sent identificat o identificada (TERMCAT, 2020), veritablement queda molt camí a recórrer.

Dissortadament, i contemplant com a prioritari el context educatiu, eren minses les propostes, protocols o programes de prevenció i actuació mencionats francament al succés de lleis analitzades. Ara bé, reflex d’aquest darrer fet, i establint una correlació directa amb quelcom introduït encara a mode primari dins el marc legislatiu, cal esmentar-ne la cerca teòrica i testimoniada que molt de bracet l’un amb l’altre, s’han pogut apreciar detingudament al llarg de les línies que nodreixen el present treball. Així, i ja encarrilant amb el segon objectiu proposat i exposat anteriorment, és indubtable la manca de formació que al col·lectiu docent, i entenent-lo com les mestres actives en el sector i també les que pròximament hi esdevindran, en relació amb l’abordatge d’una identitat de gènere no corresposta dins l’aula, i àmbit escolar.

D’entre la multiplicitat de figures, autors i autores concebudes i aportades al marc teòric, cal ressaltar-ne especialment aquelles que de forma més precisa van coincidir o topar, *in situ*, amb les expressions sorgides de la professionalitat o experiència de les mateixes subjectes entrevistades. D’una banda, i en termes de formació inicial, és clara l’escassa presència d’assignatures o continguts referits específicament a la identitat de gènere, tal com les mateixes estudiants afirmaven per unanimitat (E1, E2, E3 i E4). A aquest succés cal afegir-hi, i d’acord amb Díez (2019), l’absència de

dotació d'habilitats que permetessin i possibilitessin als futurs i futures docents gestionar i garantir un desenvolupament personal favorable i beneficiós dels i les alumnes, de tots i cada un d'elles i elles. Perquè, de fet, i segons exposaven Miralles et al. (2020), quedava prou lluny la incorporació d'una perspectiva de gènere als plans d'estudi de magisteri, i més encara la contemplació de la identitat de gènere i els seus particulars trets, aspecte del qual interessava especialment recercar-lo.

D'altra banda, i quant a la formació permanent del professorat, en absolut es desentenia del desconeixement i de la desinformació ja plasmada per part del col·lectiu d'estudiants. En particular, i tot i el considerable ventall de formacions proposades i ofertes des dels centres escolars, malauradament no deixaven d'estar orientades i subjectes als temes o aspectes de renom, i que segurament més abundaven o més interès despertaven, a banda de no disposar de la certesa absoluta de la seva fonamentació en evidències de caràcter científic (Meneses et al., 2018). La màxima evidència d'aquest fet es desenterrava, i exposat de la mà de les mateixes docents en actiu, en la coincidència de temàtiques dins les quals basaven i desenvolupaven les consegüents formacions contínues reglades; metodologies alternatives, treball per projectes, educació emocional, les TIC i les TAC, entre d'altres. Coincidint amb Aránega (2006), i tal com s'explicitava al detall, quedava prou confirmat el caràcter dominant dels aspectes més comuns instats al món educatiu, i dels quals se'n desprenia una visió força holística i transversal entre el col·lectiu docent.

Tret d'això, calia plantejar-se intencionadament la invisibilització de continguts i habilitats referides particularment a la identitat de gènere, que no suposaven més que un buit afegit tant a la formació inicial, com a la formació contínua del professorat. A excepció del comentat, i quedant en la minoria, semblava que la promoció de formacions orientades a dita temàtica s'abordaven de forma extraordinària donada la presència i evidència imperant d'un infant amb una identitat de gènere no corresposta, tal com una de les mestres interrogades (M1EO) aportava fermament. En aquest sentit, i confluint amb Souza et al. (2016), les docents qüestionades mostraven un apreciable afany de disposar d'un enteniment que les permetés defugir de la conformació o supèrflua atribució d'importància a una situació com la considerada i, contràriament, predisposar a l'acció si l'ocasió ho requeria.

Com a mostra de la darrera afirmació exterioritzada, i prenent en consideració l'essència després del fet, és cert que existeix un *Protocol per a l'atenció i acompanyament de l'alumnat transgènere en els centres educatius*, el qual no guia ni dictamina més que possibles accions i mesures per a

abordar, gestionar i “Garantir el lliure desenvolupament de l’alumnat transgènere en els centres educatius i facilitar actuacions i mesures per a la seva atenció i acompanyament” (Departament d’Ensenyament, 2017, p. 3). Ara bé, el tràmit, la transició a considerar i prevaldre com a necessària la consulta i procedència de dit protocol, segurament és el que mancava en el coneixement i formació de les pròximes i presents docents en el sector, i desventuradament no és pas poc.

Així doncs, i a tall de reflexió, la idea inicial del TFG se centrava en el disseny d’un programa dirigit a la comunitat docent, el qual pogués dotar de possibles vies de prevenció i actuació quant a la presència d’una possible no correspondència identitària d’una o un dels alumnes dins l’aula. Amb tot, i atesa la limitació de la mostra presa, la qual ja es descriurà posteriorment, s’aposta per a posposar i considerar el tercer i darrer objectiu com a possible proposta de futur, considerant-lo doncs com a no assolit, però amb una decisiva mirada i indagació pròxima. Entenent el present treball com la cirereta, l’assentament de les bases i del coneixement real que brollava a petita escala entre les i els docents en actiu, i les i els estudiants de magisteri en termes de formació inicial i permanent, i dins la comunitat autònoma de Catalunya, el projecte o repte personal i professional a partir d’aleshores se centra a correlacionar, complementar i contrastar les dades obtingudes fruit de la professionalitat o experiència de les agents entrevistades, per a narrar un programa sòlid, coherent i que pugui dotar d’estratègies de qualitat (Domínguez i Robles, 2019; Marzano i Calvani, 2020) i servir de pont, en definitiva, entre la incertesa i el desconeixement mantingut per part de les professionals educatives.

Alhora, i com a punt d’inflexió evident i imprescindible per a una transformació en clau d’inclusió del sistema educatiu, i de l’activitat i formació que emergeix en el si dels centres escolars, per descomptat es voldria traspasar i conduir a la reflexió a totes aquelles facultats d’educació i individus que, implicats d’una manera o altra a la formació dels i les docents, s’encarreguen d’establir, considerar o destriar els continguts i temàtiques abordables i d’especial rellevància per a la seva labor desenvolupada en efecte. Perquè si veritablement es vol brindar per a una llibertat de percepcions que tingui en compte i respecti el gran estol de diversitat derivat de les múltiples identitats de gènere existents entre els infants, potser el primer que cal repensar és en quines formes d’ensenyament cal promoure per a acompanyar a les i els alumnes, i a les seves respectives unitats familiars, no només en el seu aprenentatge instrumental, sinó també en el respectiu creixement i desenvolupament maduratiu, personal i benestant. I, precisament adherit a aquest aspecte, convé ressaltar l’essencialitat de sustentar i avesar les pràctiques o intervencions educatives

a estratègies de treball prèviament evidenciades científicament, com a fermesa i seguretat del desenvolupament d'activitats educatives vàlides, exitoses, i amb un valor qualitatiu, moral i educatiu decent (Biesta, 2007; Marzano i Calvani, 2020; Meneses et al., 2018).

Això no obstant, i atès el deure o compromís de qualsevol docent de mantenir i preservar l'afany per a formar-se i renovellar-se constantment, del que també se'n designava *lifelong learning* (Pavié, 2011), és idoni esmentar l'aprenentatge autònom que paral·lelament o en consonància amb la formació permanent reglada, ha d'ocórrer. Així, convé destacar la magnitud que ocupa el coneixement i, amb ella, la possibilitat que un o una mestra, o un centre escolar, no disposi dels suficients continguts o estratègies per abordar amb èxit la dificultat plantejada. Ara bé, cal no confondre aquesta probabilitat, amb la conformació o normalització dels incidents o percepcions identitàries donades al centre escolar, i entre els i les alumnes. Precisament, cal poder articular processos de formació que brindats per a un acompanyament extern, contribueixin a una transformació educativa igualitària i equitativa, capaç de donar resposta i avantposar el confort de tots els infants, sense excepció.

En essència, i posant punt final a la recerca esdevinguda, però entenent-la com el desencadenant de possibles investigacions posteriors, personalment em sento satisfeta i avinent amb el treball finalment resultant. Una satisfacció que, traduïda amb paraules, remet al coneixement que s'ha pogut indagar i refermar quant a la formació inicial i permanent de la qual disposen els i les docents, en termes d'identitat de gènere. Esmento confirmar perquè, de fet, i com a estudiant i ja quasi mestra, he pogut empatitzar i corroborar la sensació d'incertesa i desconeixement ostensible amb i entre les iguals, i també amb les que molt pròximament succeiran, vers aquest concret, però tan rellevant aspecte que pot ser present i donar-se en qualsevol moment de la docència. I, fruit d'aquesta afirmació, voldria no deixar de mencionar la necessitat immediata de seguir, o més aviat d'introduir-me en la formació d'aquest seguit de percepcions, al mateix temps de convidar i mostrar a la comunitat docent la rellevància d'instruir-se en relació amb aquesta temàtica, i de basar les seves possibles intervencions i accions educatives a indicis científics vestits de valors educatius i morals, fiables i amb compromís d'èxit i continuïtat.

I, certament, lluny del bagatge que s'acobli dins la motxilla de totes i cada una de les mestres, cal tenir ben present el bé més preuat dins el qual es constitueix, planifica i brolla l'acció educativa resultant; els infants. D'aquí, la imperant essencialitat de continuar recercant i indagant per a una millora integral i personal de l'individu, on el factor comú dins els centres escolars s'ubiqui en el

benestar dels subjectes, gràcies a l'enteniment i tacte imputat en els i les qui creiem en l'omnipotència de l'educació, i la seva capacitat transformadora, enriquidora i respectuosa vers tots i cada un dels individus que, en definitiva, constituïm la societat.

4.2 Limitacions de l'Estudi

Al llarg del transcurs de realització de l'estudi exploratori, es va comptar amb un seguit de limitacions prou decisives per a poder entendre la necessitat de recerca i continuïtat posterior que promouen les dades obtingudes. En primer lloc, i tal com s'ha deixat entreveure a l'apartat anterior, certament la mostra presa va permetre adquirir una visió perifèrica i força holística de la formació de la qual disposaven els i les estudiants, i les docents en actiu, quant a la identitat de gènere. Així mateix, es va poder establir un lligam suficient i prou semblant entre les verbalitzacions, el coneixement i les percepcions dels col·lectius interrogats, encara que no va privar d'esdevenir una mostra molt acurada. En aquest sentit, i d'aquí la incoherència d'assolir el tercer objectiu prevalgut, seria necessari poder ampliar i estendre el ventall de subjectes entrevistats i entrevistades, a fi d'obtenir unes dades plenament contrarestades, les quals permetessin emmirallar bona part del col·lectiu docent (estudiants i mestres en actiu) present a Catalunya, i extensiu a altres comunitats autònomes, i consegüentment dissenyar un programa al màxim de contextualitzat a les necessitats, incerteses o menesters palesos per part dels individus mencionats. A banda, i tot i no prevaldre's com a variable determinant o condicionant, cal tenir present que les entrevistes es van efectuar, completament, a un públic femení.

En segon lloc, i en relació amb les entrevistes inicialment elaborades i previstes per a realitzar, cal dir que alguns dels subjectes o grups de recerca prevalguts no van cedir o donar resposta a la invitació inicialment aportada. Dissortadament, una d'elles formava part de la pròpia experiència transcorreguda a un dels períodes de pràctiques del grau, i la qual havia succeït com a tutora d'una alumna amb una identitat de gènere no corresposta. Quant al grup de recerca, i tot i ésser prescindible, s'estimava d'especial interès pel seu component de recerca i assessorament desenvolupat als cossos docents, i per la professionalitat i expertesa que algunes de les seves membres posseïen en temes de gènere.

En tercer i darrer lloc, és significatiu esmentar la minsa investigació existent pel que fa a la identitat de gènere, entesa i acoblada dins l'àmbit educatiu, i a la formació inicial i permanent dels i les docents. Tanmateix, i tot i les considerables dades teòriques i evidències pràctiques finalment

obtingudes, continua quedant en l'ambigüitat la seva interpretació, acoblament i tractament específic dins els centres escolars, i entre la comunitat de professionals. Recapitulant, és evident la manca de recerca que suscita aquest àmbit, però que tan imprescindible resulta per a una millora i avenç en el coneixement, i un compromís per al canvi social i integral dels individus.

5. Referències Bibliogràfiques i Webgrafia

- Aránega, S. (2006). Les noves necessitats de formació del professorat en l'educació primària. *Temps d'Educació*, 30, 25-39. Dipòsit digital de documents de la UAB. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121727/1/562063.pdf>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (1ª ed.). S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57 (1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bisquerra, R., i García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 15-27. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/la-educacion-emocional-requiere-formacion-del-profesorado/politica-educativa/22628>
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers feministes*, 6, 7-35. RACO. <https://www.raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076504>
- Colén, M.T., i Echebarría, I. (2010). La formació permanent del professorat de Catalunya. Una visió a través del tractament de la formació de formadors i formadores en els plans institucionals. *Temps d'Educació*, 39, 89-104. Revistes Catalanes amb Accés Obert. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/244991>
- Coll, G. (2013). *Dibuixant el gènere*. Edicions 96
- Departament d'Educació. (2019). *Formació Permanent del Professorat: Criteris, instruccions i orientacions*. Generalitat de Catalunya. <https://serveiseducatiu.xtec.cat/tarragones/wp-content/uploads/usu549/bp-attachments/14045/PFZ-Criteris-i-Instruccions-2019-2020.pdf>

Departament d'Ensenyament. (2015). *De l'escola inclusiva al sistema educatiu inclusiu*. Generalitat de Catalunya.

<http://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/inclusio/escola-inclusiva/>

Departament d'Ensenyament. (2017). *Protocol per a l'atenció i acompanyament de l'alumnat transgènere en els centres educatius*. Generalitat de Catalunya.

http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/coeducacio/protocols/documents/08_protocol-transgeneres.pdf

Díez, M. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *El Futuro del Pasado: Revista electrónica de historia*, 10, 81-122.

<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>

Domínguez, T., i Robles, R. (2019). Preventing Transphobic Bullying and Promoting Inclusive Educational Environments: Literature Review and Implementing Recommendations, *Archives of Medical Research*, 50, 543-555. <https://doi.org/10.1016/j.arcmed.2019.10.009>

Falgàs, M. (2009). La formació inicial i la funció docent. *Revista Guix*, 363, 68-73. Graó.

<https://www.grao.com/es/producto/la-formacio-inicial-i-la-funcio-docent>

Forcades, T. (2013). Pròleg. Dins G. Coll, *Dibuixant el gènere* (pp. 10-13). Edicions 96

Freixa, M. (2017). *Professorat novell: Competències docents a l'inici de l'exercici professional*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

http://www.aqu.cat/doc/doc_39746465_1.pdf

Gil, J.A. (2011). *Técnicas e instrumentos para la recogida de información*. UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

<https://ebookcentral-proquest-com.biblioremot.uvic.cat/lib/uvicsp/reader.action?docID=3198937>

González, T. (2018). Equal educational policies in Spain. gender equality in teaching studies.

EPAA/AAPE, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>

Imbernón, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *InnovIB: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 8-14. Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3742249>

- Lamas, M. (1999). Género, diferencias de sexo y diferencia sexual: Otro comentario al debate. *Debate* *Feminista*, 20, 84-106.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1999.20.2044>
- Latorre, A., Del Rincón, D., i Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Llei 11/2014, del 10 d'octubre, per a garantir els drets de lesbianes, gais, bisexuals, transgènere i intersexuals i per a eradicar l'homofòbia, la bifòbia i la transfòbia, DOGC núm. 6730 (2014).
- Llei 2/2014, de 8 de juliol, integral per a la no discriminació per motius d'identitat de gènere i reconeixement dels drets de les persones transsexuals a Andalusia, BOE núm. 193 § 8608 (2014).
- Llei 8/2014, de 28 d'octubre, de no discriminació per motius d'identitat de gènere i de reconeixement dels drets de les persones transsexuals, BOE núm. 281 § 11995 (2014).
- Llei 12/2015, de 8 d'abril, d'igualtat social de lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals, transgènere i intersexuals i de polítiques públiques contra la discriminació per orientació sexual i identitat de gènere a la Comunitat Autònoma d'Extremadura, BOE núm. 108 § 5015 (2015).
- Llei 2/2016, de 29 de març, d'Identitat i Expressió de Gènere i Igualtat Social i no Discriminació de la Comunitat de Madrid, BOE núm. 169 § 6728 (2016).
- Llei 8/2016, de 27 de maig, d'igualtat social de lesbianes, gais, bisexuals, transsexuals, transgènere i intersexuals, i de polítiques públiques contra la discriminació per orientació sexual i identitat de gènere a la Comunitat Autònoma de la Regió de Múrcia, BOE núm. 153 § 6170 (2016).
- Llei 8/2017, de 7 d'abril, integral del reconeixement del dret a la identitat i a l'expressió de gènere a la Comunitat Valenciana, BOE núm. 112 § 5118 (2017).
- Llei 18/2018, de 20 de desembre, d'igualtat i protecció integral contra la discriminació per raó d'orientació sexual, expressió i identitat de gènere a la Comunitat Autònoma d'Aragó, BOE núm. 50 § 2712 (2018).
- Llei 9/2019, de 27 de juny, de no discriminació per motius d'identitat de gènere i de reconeixement dels drets de les persones transsexuals, BOE núm. 172 § 10599 (2019).

Llei 8/2020, d'11 de novembre, de Garantia de Drets de les Persones Lesbianes, Gais, Trans, Transgènere, Bisexuals i Intersexuals i No Discriminació per Raó d'Orientació Sexual i Identitat de Gènere, BOE núm. 322 § 15880 (2020).

Marzano, A., i Calvani, A. (2020). Evidence based education and effective teaching: How to integrate methodological and technological knowledge into teacher training. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 125-141. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-022-maca>

Meneses, J., Bernabeu, J., Bonillo, A., Eiroa-Orosa, F. J., Rodríguez-Gómez, D., Valero, S., i Valldeoriola, J. (2018). *Intervenció educativa basada en evidències científiques*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://femrecerca.cat/meneses/publication/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas/intervencion-educativa-basada-evidencias-cientificas-cat.pdf>

Miralles, C., Cardona, M.C., i Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: Estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>

Musset, P. (2010). *Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*. OECDiLibrary. <https://doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>

Ortega, D., i Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de didácticas de las ciencias sociales. *Contextos Educativos*, 21, 53-66. <https://doi.org/10.18172/con.3315>

Ortega, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. *Education Sciences*, 9(114), 1-12. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/2/114#cite>

Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 67-80. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678767>

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos* (7ª ed.). La Muralla.

- Pinedo, R., Arroyo, M.J., i 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>
- Pozo, J.M. (2009). *Temps de canvi i complexitat en l'educació: Jornada de Reus, 9 de maig de 2009*. Generalitat de Catalunya. Consell Escolar de Catalunya. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/472/temps_de_canvi_i_complexitat_en_l_educacio_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad: Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2907073>
- Reverté, M.P. (2007). *Aprenem a investigar*. (2a ed.). Generalitat de Catalunya.
- Reverté, M.P. (2007). *Recollida i sistematització de dades*. (2a ed.). Generalitat de Catalunya.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Rodríguez, D., i Valldeoriola, J. (2014). *Metodologia de la investigació*. UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/77607/2/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3_M%C3%B2dul%201.pdf
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. (2a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Soares, S.M., Leitão, F.M., i Mendonça, C.D. (2020). Practice as locus of knowledge production: teacher's voices about initial training and everyday school practices. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i16jan/abr.2885>
- Souza, E.J., Cantera, L.M., Pereira, J., i Santos, C. (2016). Inclusion of Sexual Diversity in Schools: Teacher's Conception. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 152-175. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2004>

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

TERMCAT, Centre de Terminologia. (2020). *Diccionari LGBT (lèsbic, gai, bisexual, trans)*. Generalitat de Catalunya. <https://www.termcat.cat/ca/diccionaris-en-linia/256/fitxa/Mzk4OTlwOQ%3D%3D>

XTEC – Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. (2021). *Formació*. Generalitat de Catalunya. <http://xtec.gencat.cat/ca/formacio/>

Annexes

Annex A

A continuació s'hi incorporen, totalment, el succés d'entrevistes efectuades i executades tant a les professionals i docents en actiu, com a les estudiants que conclouen, darrerament, la seva formació inicial com a mestres.

Entrevista I, Mestra generalista de l'etapa d'Educació Primària, i tutora de segon de primària.

- 1. Quant a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, t'has trobat amb situacions d'aula en què algun dels infants no s'ha sentit identificat o identificada amb el seu propi sexe? En cas de ser així, com has actuat?**

Sí. M'hi vaig trobar concretament al curs de primer de primària. Aleshores, a nivell d'escola es va activar el *Protocol per a l'atenció i acompanyament de l'alumnat transgènere en els centres educatius*, on a partir d'aquest vam realitzar diferents canvis dins la mateixa escola com, per exemple, els lavabos. Perquè te'n facis una idea, aquest protocol ve donat pel Departament d'Ensenyament, i a nivell d'escola ens va guiar i ajudar a fer diferents passos. Primer, l'equip directiu va informar al claustre docent de la situació en què es trobava un alumne del curs de primer de primària. Seguidament, es va intentar explicar a totes les famílies de l'escola en general (i no només del grup en qüestió), el canvi que s'observaria i es produiria amb aquest nen (canvi de nom, en les formes de vestir, amb les amistats amb qui es relacionaria...). Després, i com et comentava al principi, des del centre vam intentar que a l'hora d'anar als lavabos i als vestuaris, se sentís el més còmode possible i, per tant, pogués anar al de nenes. També, una de les altres iniciatives que es van prendre va ser la de poder explicar, als diferents cicles i grups de l'escola, el cas en qüestió, ve des de la pròpia mestra de cada grup, o també vam donar la possibilitat que els seus germans ho poguessin explicar a la classe i al curs que feien en aquell moment.

A més, val a dir que aquest infant, i ja des que era molt petit (quan tenia dos anys), va manifestar i començar a desenvolupar tasques i conductes associades amb el sexe oposat. En aquest cas, però, el que ens vam trobar va ser que la família, tot i que veia i era totalment conscient d'aquesta no correspondència entre sexe i gènere del seu fill, evitava visibilitzar-ho, i intentava seguir o guiar-se

per les normes que el conjunt de la societat imposa i indirectament influencia. Des de l'escola, es va creure oportú treballar amb aquest cas, i primer intentar ajudar i explicar a la família i a l'entorn més proper del nen allò que es percebia directament a l'escola, per posteriorment poder-ho treballar i normalitzar entre tot l'alumnat del centre.

En aquest cas, la família, després de mostrar-se molt receptius i intentar entendre la situació en què es trobava la seva filla, va decidir anar a una associació a l'estiu, que es deia *Chrysallis*, on allà els van formar i ajudar a donar el primer pas, i per tant començar a fer front a aquest nou repte que els suposava que el seu fill no se sentís com a tal. Una vegada va passar l'estiu, la mateixa família es va posar en contacte amb l'escola, i allà ja va començar una tasca on jo com a tutora d'aquest mateix grup vaig haver d'explicar, amb la màxima naturalitat possible, aquest canvi entre el nen que fins aleshores havien conegut la resta d'alumnes, i la nena que esdevindria a partir del moment. Al començament, va costar molt que els nens i les nenes es dirigissin a ell, com a ella, però sí que a mesura que va anar passant els dies, ho van anar acceptant sense massa dificultats. En aquest cas, també cal afegir que aquest nen, ja des de ben petit (P3), es mostrava i intentava anar molt femení; per tant, la seva identitat no l'amagava. Suposo que aquest això va ajudar positivament a la resta dels seus companys i companyes de l'aula a acceptar-ho més ràpidament, i a no a percebre-ho com a canvi tan inesperat en el dia a dia de l'aula. De la mateixa manera, aquest fet va ajudar molt positivament a aquest nen, ja que després de fer el pas se'l veia molt més còmode i satisfet, i fins i tot amb aspectes com el joc o les amistats. En definitiva, va poder ser completament ella. Estava esplèndida.

2. Per a tu, suposa un repte haver de lidiar amb situacions de no correspondència entre sexe i gènere dels infants?

Al començament, sobretot, sí que em va suposar un repte saber com treballar i com afrontar aquest fet, tant amb els alumnes de la classe, com des d'una postura més professional. És cert, però, i després d'informar-me i gestionar-ho a nivell de centre, que el grup que portava i del qual n'era la tutora em va respondre molt bé, i sense massa dificultats per a acceptar aquest canvi. Aquest alumne i la seva família, a més, ja ho tenien molt acceptat i, per tant, aquest fet també em va tranquil·litzar i ajudar molt satisfactòriament a gestionar-ho de la manera més natural possible dins la classe. De fet, entre la família i jo mateixa hi havia molta relació, i entre els uns i els altres també ens vam donar suport i ens vam assessorar mútuament.

3. A les planificacions inicials, contemples l'opció de parlar sobre aspectes relacionats amb el gènere i, concretament, amb la pluralitat d'identitats de gènere existents? Per què sí? Per què no?

A nivell de programació d'aula, tant jo com la resta de mestres sempre intentem **incorporar** algunes **lectures o contes** que, a través d'alguna **dinàmica de grup cooperativa**, puguin tractar sobre temes de gènere i, alhora, donar peu a què els infants puguin compartir, comentar o explicar què els ha semblat la història, o potser si s'hi han sentit identificats. Personalment, penso que treballar-ho a través d'un recurs com són els contes i les històries pot ajudar, i sobretot a aquells alumnes que potser no s'atreuen a manifestar-se, o a dir com se sentien en tant que a la seva pròpia identitat de gènere, a donar-ho a conèixer o a percebre-ho com una cosa no tan estranya ni tabú com moltes vegades sembla. De fet, i posant-te un exemple real, es va donar el cas que algun alumne de l'escola es va manifestar a casa, posteriorment al treball i a la lectura d'algun d'aquests contes que et comentava. Aquesta tipologia de contes els intentem introduir bàsicament a l'assignatura de valors, encara que alguna vegada també els expliquem a les estones destinades a tutoria. **Com a dada important, és cert que vam començar a tenir més en compte o a contemplar aquest tipus de temàtiques una vegada passat explícitament el cas de l'alumne de primer de primària**, encara que **des de l'escola sempre hem intentat potenciar una educació al màxim d'igualitària possible entre nens i nenes**.

4. Consideres que disposes de formació suficient per a fer front o tractar aspectes vinculats amb el gènere i, alhora, gestionar amb l'incert? Què t'ho fa pensar?

Actualment sí que **em sento preparada, perquè m'hi vaig trobar**. **Abans que passés el cas, no em sentia gens preparada ni amb la formació suficient per a saber què fer o com actuar davant d'aquest tipus de situacions**. De fet, i com t'he comentat abans, el fet de presentar-se aquesta nova incertesa, em va requerir haver-me d'informar i assessorar per a professionals experts en aquests aspectes. Per això, va ser molt important per a mi tant l'assessorament que vaig rebre per part de l'EAP, com per part de l'Associació *Chrysallis*, de la que la pròpia família ja en formava part i amb qui des de l'inici del procés s'havia posat en contacte.

- 5. En termes de formació contínua o permanent, n'hi ha enfocades específicament al coneixement o al diàleg d'aquesta tipologia de temes? El centre escolar impulsa aquesta dotació de coneixement? Els i les mestres demaneu més formació en relació amb aquesta temàtica?**

Des de l'escola ens ofereixen i, de fet, **realitzem diferents formacions**, però **el tema del gènere i de les identitats de gènere no es contempla en cap cas com a prioritari**. En el meu cas, **a nivell de centre ni jo ni la resta de mestres de l'escola fem formacions relacionades amb aquesta temàtica**. Ara bé, a vegades, quan alguna organització o entitat es promociona amb una xerrada sobre algun d'aquests aspectes, i a l'escola li sembla interessant, aleshores sí que es potencia al màxim i se'ns informa per si de forma voluntària hi volem anar. Moltes vegades, aquest tema es treballa més a partir d'alguna xerrada, que no pas amb formacions específiques. **En el meu cas, em vaig interessar per a formar-me una vegada m'hi vaig trobar, és a dir, quan de forma directa necessitava saber com gestionar i com treballar això dins l'aula**. Penso que **són formacions que es demanen i es donen de manera molt puntual, i segurament si la mestra ha tingut un motiu o una causa major que l'ha conduït a formar-se**.

- 6. Tens o has tingut mai la sensació de no saber a on recórrer o a partir de quins materials o recursos treballar quelcom, tant personalment com amb els i les alumnes? Què has realitzat, realitzes o realitzaries en conseqüència?**

D'entrada, aquesta sensació no la vaig tenir, perquè la família des de l'inici em va informar molt bé dels centres o de l'associació que els estava portant el cas i que, per tant, també em podia ajudar i assessorar a mi com a mestra. Després, jo també em vaig informar pel meu compte, i vaig tenir en compte els **documents**, les **pautes** i els **recursos que des de l'EAP se'm van facilitar**. Aquests **recursos** que et comento, però, eren més **destinats a saber com gestionar-ho jo des del rol de mestra**, que no pas preparats perquè els alumnes ho poguessin treballar. S'assemblaven força al protocol que des de l'inici vam engegar com a escola (**xerrades amb les famílies, amb els alumnes, canvis interns a nivell d'organització de l'escola...**).

- 7. D'acord amb la definició d'identitats de gènere apreciada al principi, consideres que la no correspondència entre sexe i gènere pot generar malestar amb o entre l'alumnat? Es poden donar situacions de discriminació, o d'altres, vinculades amb el no reconeixement o enteniment de les múltiples identitats de gènere que poden estar presents entre els infants i, per tant, dins l'aula o entorn escolar?**

Sí. És trist, però encara es donen força situacions de discriminació per aquests aspectes, i d'altres. Vivim en una societat encara molt sexista i aquests models s'acaben reproduint i portant d'una manera o altra a l'escola. En el meu cas, no m'hi vaig trobar directament, però penso i no descarto la possibilitat que es podria donar assetjament escolar per aquest tema. De fet, a l'escola, sí que és veritat que algun dels alumnes més grans (sobretot de cicle superior), en alguna ocasió se li va haver de parar els peus, i fer entendre el tràngol que podia arribar a suposar i passar l'alumne en qüestió. Tot i això, en general va ser un tema força ben acceptat, potser també perquè l'alumne encara era petit i, per tant, encara no eren visibles els canvis hormonals. A més, també cal dir que era un **cas molt evident**, perquè ja des de ben petit s'havia manifestat amb el rol del gènere oposat, i la família ho havia intentat acceptar tan bé com va poder. **De tot el procés, en general en recordo i en recordem tant les mestres, com les famílies i l'escola, una bona experiència i molt enriquidora.**

Entrevista II, Mestra generalista de l'etapa d'Educació Primària, amb menció en Educació Física.

1. Quant a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, t'has trobat amb situacions d'aula en què algun dels infants no s'ha sentit identificat o identificada amb el seu propi sexe? En cas de ser així, com has actuat?

Dins l'aula, de moment encara no m'he trobat amb una situació ni un cas així. El que si recordo, però, és d'ara fa un parell d'anys, d'un alumne que en comptes de jugar a córrer i a lluites amb la resta de nens de la seva classe, o fins i tot a l'hora del pati, preferia jugar amb les nenes i, a més a més, constantment demanava disfressar-se de figures o dibuixos animats molt femenins i portar elements o anar vestit amb roba de color rosa. En aquell moment, aquest alumne feia P5 i des de l'escola no es va creure necessari actuar d'alguna manera concreta. Actualment, i pel que em consta, de moment *la situació encara continua sense haver-se gestionat d'alguna manera*, ja que *les mestres han intentat i intenten acceptar els gustos d'aquest alumne, sense donar-li més importància de la que potser no té*. Al principi, i com que les persones estem tan acostumades a només distingir entre dona -home i nen-nena dins la societat, sí que a les mestres els va sobtar i destacar les preferències d'aquest alumne, i de fet ho comentaven sovint a les reunions de claustre, però *a mesura que va anar i ha anat passant el temps, el cas s'ha intentat normalitzar tant com ha sigut possible*.

Des de la postura de la família, creiem que potser tenen acceptat el tema i ja ho treballen pel seu compte, ja que des de sempre ha semblat una família lliure i molt oberta, però de moment a l'escola no ens han avisat ni ens han comentat res al respecte. *Continuem estant atents i pendents d'aquest cas, però de moment es continua tractant amb la màxima naturalitat possible*. Tot i això, reconec que des que l'alumne va començar a manifestar els primers signes com a nena, des de l'escola no es va plantejar parlar-ho amb la família, i encara menys acompanyar-la, o donar-li suport o pautes d'actuació, perquè s'esperava i s'espera que l'alumne creixi i poder veure les seves reaccions.

2. Per a tu, suposa un repte haver de lidiar amb situacions de no correspondència entre sexe i gènere dels infants?

Més que un repte, és una **inseguretat**, perquè **no tinc formació** per atendre la necessitat concreta d'aquest alumne. En aquest moment, i per això una mica el que et comentava a la primera pregunta, el que van intentar les mestres en el seu moment, i el que farem les que el tindrem en els cursos vinents, és poder **acceptar els seus gustos i les seves maneres d'actuar**. Inconscientment, però, tampoc sé identificar fins a quin punt la nostra mirada com a mestres està jutjant, o estant molt pendent de les seves accions, i aquest fet reproduir o evidenciar el que de costum passa dins la societat quan una cosa surt fora del comú. Sí que sempre **intentem tenir la ment oberta i pensar que no passa res, i que tots els nens i les nenes són lliures de jugar i expressar-se com vulguin, però també em fa por que de manera gairebé inconscient, no ens adonem que sempre acabem comentant i fixant-nos en allò que despunta del que estem acostumats a veure o a sentir en el nostre dia a dia**. I evidentment no ho fem com a crítica o com a jutjament, sinó com a signe d'alerta, d'alguna cosa que pot estar passant en aquell alumne, o que en un futur pot passar.

3. A les planificacions inicials, contemples l'opció de parlar sobre aspectes relacionats amb el gènere i, concretament, amb la pluralitat d'identitats de gènere existents? Per què sí? Per què no?

En aquest cas, **a la programació d'aula que faig a l'inici de curs no hi contemplo directament l'opció o una activitat concreta i específica per a treballar aspectes relacionats amb la identitat de gènere**. Sí que **si es dona el cas** que un alumne o un grup d'alumnes en una sessió o en un moment concret volen **saber més sobre aquesta temàtica, o tenen curiositat o dubtes, llavors sí que ho he pogut treballar i preparar alguna activitat**. Per exemple, recordo el cas d'una nena que sempre demanava als seus companys que volia jugar a futbol a l'hora del pati, i els nens de la classe, moltes vegades per les consideracions que ja imposa la societat (una nena és dèbil, el futbol és un esport de nens...), consideraven que ella no podia ni havia de jugar amb ells a l'hora del pati. Llavors, en aquest moment sí que vaig intentar potenciar algunes **dinàmiques de grup, o jocs de rol**, per treballar concretament aquesta problemàtica. Ja et dic, **de forma concreta i planificada no ho treballo. Però en moments que sorgeix la necessitat**, com el de l'exemple que t'he posat, **aleshores sí**.

4. Consideres que disposes de formació suficient per a fer front o tractar aspectes vinculats amb el gènere i, alhora, gestionar amb l'incert? Què t'ho fa pensar?

No, la veritat és que no. De fet, i com et comentava a l'anterior pregunta, jo penso que la manca de formació en aquest àmbit també provoca que a les mestres ens faci com por, ànsia, haver de parlar sobre determinats temes, i encara més planificar-los específicament per a treballar dins l'aula amb els alumnes. I això el que també pot comportar és que moltes vegades tinguem signes d'alerta d'algun nen o nena, però els deixem escapar o no els donem tanta importància com la que potser poden tenir, pel fet de no estar prou formades o de no saber detectar problemàtiques o dificultats associades a aquella determinada conducta.

5. En termes de formació contínua o permanent, n'hi ha enfocades específicament al coneixement o al diàleg d'aquesta tipologia de temes? El centre escolar impulsa aquesta dotació de coneixement? Els i les mestres demaneu més formació en relació amb aquesta temàtica?

Segurament hi ha formacions en relació amb aquesta temàtica, però jo penso que no és precisament el que abunda. La majoria de formacions que fem els mestres a nivell de centre estan molt relacionades amb els temes i les metodologies de moda. Per exemple, el treball per projectes, les metodologies alternatives, la digitalització i les TIC i les TAC. Però el que són les qüestions de gènere, i concretament del tema que em comentes, no hi ha hagut cap dels centres on he exercit com a mestra, que m'hagi ofert formacions encaminades a això. Penso que és un aspecte molt concret, i segurament els mestres demanen o jo mateixa demanaria informació quan em trobés amb una situació d'aula que em suposés tota una incertesa o una inseguretats a l'hora de gestionar-la amb els nens i les nenes. Si no, normalment solen prevaldre les formacions encaminades als temes que t'he comentat o que en aquell moment urgeixen més, que moltes vegades solen fer referència a aspectes de treball o d'organització de l'aula i dels alumnes.

També, i com a mestra amb una certa experiència, penso que són temes que s'haurien de treballar més, i no només quan sorgeix directament la necessitat d'haver-nos de formar, si no seria interessant si més no conèixer una pinzellada de possibles orientacions i de com tractar amb alguna d'aquestes situacions. També m'agradaria afegir, i tot i que no té tant a veure amb les formacions que contínuament fem el professorat, sinó més aviat amb les assignatures que s'ensenyen des de la universitat dins el grau de magisteri, que moltes vegades aquestes s'orienten a com cal treballar les matèries troncales com són les matemàtiques o la llengua, però és veritat que a dins l'escola hi ha

molts altres aspectes que són igual d'importants que les àrees del currículum, però que malauradament no es tenen en compte, o no es donen a conèixer ni es treballen i planifiquen de la mateixa manera. I això és un gran error.

6. Tens o has tingut mai la sensació de no saber a on recórrer o a partir de quins materials o recursos treballar quelcom, tant personalment com amb els i les alumnes? Què has realitzat, realitzes o realitzaries en conseqüència?

Ara mateix, penso que no sabria quins recursos ni quins materials utilitzar si em trobés amb un cas d'identitat de gènere no corresposta dins l'aula, i tampoc a quin professional o centre dirigir-me. Suposo que em posaria a Internet, i allà buscaria i seleccionaria la informació que em semblés interessant o important de tenir-la en compte. Potser, també el que faria seria buscar alguna pel·lícula com la de *Billy Elliot* o la de *Quiero ser como Beckham*, i a partir de veure-les generar un debat entre els alumnes i comentar allò que es veu a la pel·lícula, i també com són els personatges que hi apareixen i com se senten, i debatre en relació amb els estereotips que hi ha dins la societat en què vivim.

7. D'acord amb la definició d'identitats de gènere apreciada al principi, consideres que la no correspondència entre sexe i gènere pot generar malestar amb o entre l'alumnat? Es poden donar situacions de discriminació, o d'altres, vinculades amb el no reconeixement o enteniment de les múltiples identitats de gènere que poden estar presents entre els infants i, per tant, dins l'aula o entorn escolar?

Segur que sí. No per part de tots els alumnes, evidentment, però sí que segurament es podria donar alguna situació de discriminació, i fins i tot m'atreviria a dir de *bullying*, per alguna d'aquestes qüestions relacionades amb la identitat de gènere, i potser més a l'etapa de secundària o a l'últim cicle de primària, que no pas quan els nens són més petits. De fet, vivim en una societat on els nens i les nenes ja creixen amb aquests ideals. Fent de mestra m'he adonat que ja des que són ben petits, sovint ja tendeixen a distingir-se i a imitar i actuar d'acord amb el que observen del pare, de la mare, del germà o de la germana.

Recordo una vegada, a primer de primària, era l'època de Nadal i amb els alumnes vam decidir que cada un d'ells portaria la carta que havia escrit als reis o al tió, i la llegirien a la classe, davant de la resta de companys. I precisament em va impactar molt quan un nen va llegir que ell havia demanat una cuineta, i a l'acte va saltar i contestar un dels seus companys, tot dient que les cuinetes era una

joguina per a les nenes i que, per tant, ell no ho havia de demanar allò. En aquest cas, sí que vaig intentar explicar bonament com vaig poder i saber que no hi ha joguines pròpiament per a nens o per a nenes, però aquest fet tampoc va privar que els alumnes ho entenguessin com jo volia, ni que no poguessin sorgir posteriors conflictes relacionats amb aquest tema.

Entrevista III, Mestra generalista de l'etapa d'Educació Primària, i tutora de secundària d'una escola d'Educació Especial.

- 1. Quant a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, t'has trobat amb situacions d'aula en què algun dels infants no s'ha sentit identificat o identificada amb el seu propi sexe? En cas de ser així, com has actuat?**

No, no m'hi he trobat, però hauria actuat amb normalitat total. Sempre s'ha de poder **respectar la seva tendència**, i amb molta **naturalitat**, sense que pugui afectar a res, ni amb ell personalment, ni amb els companys de la classe. Penso que és una cosa, un sentiment, o com molt bé tu deies una percepció, que els alumnes poden tenir de si mateixos, i crec que **és molt important respectar-los-hi**, i també **crear un clima dins l'aula que precisament no promogui aquesta diferència, sinó que cadascú pugui ser lliure d'expressar-se com vol i com se sent, i procurant que els altres ho puguin entendre, o si més no respectar**. És un sentiment ben natural, i encara que moltes vegades les persones tendim a jutjar, a fixar-nos en aquells casos que no estem acostumats a veure o a sentir-ne a parlar, crec que hem de tenir una **ment oberta i acceptar tal com és cadascú, i també com se senten els alumnes**. I amb això vull dir, també, que moltes vegades les famílies són força crítiques, i els costa acceptar el que fa el seu fill, o el que fa algun company de la classe del seu fill. Des de l'escola podem treballar molt un tema, però això ha de continuar a casa. Si hi ha idees contradictòries entre l'escola i a casa, és molt més difícil que el nen pugui estar estable i entendre correctament la idea que es treballa. **És important que tant l'escola com la família ho acceptin, i més aquests temes més sensibles, però sent realista, poques vegades passa. I tot és molt més difícilós.**

- 2. Per a tu, suposa un repte haver de lidiar amb situacions de no correspondència entre sexe i gènere dels infants?**

Per mi, **més que un repte**, penso que com a mestra **haig de mirar que el nen o la nena se senti còmoda**. Sí que és veritat que amb aquestes situacions estàs més al cas de **no ferir sensibilitats**, i sobretot amb temes com la sexualitat o el gènere, on es defineix clarament el que és la dona i el que és l'home, i el sistema reproductor de l'un i de l'altra. S'ha d'intentar **introduir i treballar d'una manera que ningú es pugui sentir ofès**. Aquests temes, a vegades, han sortit fins i tot dins la mateixa classe, però sempre ho hem treballat amb molta **normalitat**, tant per part meva com per part de tot el personal de l'escola. **Respectem com se senten els alumnes, en cap cas ens hi posem.**

3. A les planificacions inicials, contemples l'opció de parlar sobre aspectes relacionats amb el gènere i, concretament, amb la pluralitat d'identitats de gènere existents? Per què sí? Per què no?

I tant. Però és un tema tan sensible, que a l'hora de plantejar-ho sempre tens por a anar més enllà del que hauries d'anar, o d'explicar coses que potser no toquen. És un tema que tot i passar a la realitat, és una mica desconegut, i també és veritat que les mestres desconeixem com tractar-lo. És un tema que sempre hi ha sigut, però potser ara se'n parla molt més que no pas abans, o se li dona més importància. Ara s'accepta d'una altra manera, però evidentment continua havent-hi gent intolerant, i això es pot veure reflectit a l'escola amb aspectes com el *bullying*. Ja et dic, a les planificacions sí que ho intento tenir en compte, però com que personalment tampoc m'hi he trobat, costa una mica de donar explicacions, o saber com arribar a l'alumnat perquè ho entengui. He fet molta recerca a Internet, hi he trobat documentals interessants i programes educatius que parlen d'aquest tema, amb curtmetratges molt divulgatius i molt ben fets per part del Departament de Salut, que permeten que a la classe es puguin veure i parlar-ne amb els alumnes. He anat a parar a llocs oficials, i això m'ha tranquil·litzat i ajudat una mica a l'hora de treballar-ho a la classe, i sobretot per la desconeixença que tinc.

4. Consideres que disposes de formació suficient per a fer front o tractar aspectes vinculats amb el gènere i, alhora, gestionar amb l'incert? Per què? Què t'ho fa pensar?

No, jo considero que no. Has d'anar a parar a Internet, i allà buscar com pots la informació o els dubtes que tens. Sort del Departament de Salut que té alguna cosa parlant d'aquest tema. Però pel que fa a la formació, els mestres per exemple no estem gaire, per dir gens ben formats amb aquests aspectes, i encara menys preparats per a treballar-los. Recordo que quan jo vaig estudiar magisteri, que ara ja fa molts i molts anys, a mi ningú em va explicar res ni em va informar d'aquesta possibilitat, i tampoc vaig fer cap assignatura que toqués aquest tema. Però socialment tampoc era un tema que estigués vigent en aquell moment, no se'n parlava, era molt tabú i estrany. Avui dia, em fa la sensació que no estem tan lluny d'això que et comento, perquè tot i ser un tema més parlat i acceptat, les mestres tampoc fem formacions per saber-ne més. De fet, formacions sobre identitat de gènere, directament no ens n'ofereixen.

- 5. En termes de formació contínua o permanent, n'hi ha enfocades específicament al coneixement o al diàleg d'aquesta tipologia de temes? El centre escolar impulsa aquesta dotació de coneixement? Els i les mestres demaneu més formació en relació amb aquesta temàtica?**

La veritat és que no. Que jo sàpiga, des de l'escola no recordo haver fet mai cap formació relacionada amb el gènere i amb la identitat de gènere. Suposo que si et trobes amb un cas, ja sigui personalment o des de l'escola, demanaràs ajuda perquè la necessitaràs. Perquè com et deia, les mestres tenim molt desconeixement en relació amb aquests temes. Hi ha molts tipus de formacions, i potser amb alguna més relacionada amb la conducta, se'n podria trobar alguna en què es parlessin d'aquests temes. Però ja et dic, jo ho desconec, i no n'he fet mai cap. Tampoc m'ha sorgit mai la necessitat, perquè no he tingut cap alumne amb una identitat de gènere no corresposta, o almenys que jo ho hagi pogut deduir. Sí que a l'escola es veu que hi ha nens que tenen certes tendències, però com que les percebo tant normals com qualsevol altre que no les tingui, no m'he plantejat mai això, perquè per mi no és cap problema. No tinc la necessitat de tractar-lo diferent.

- 6. Tens o has tingut mai la sensació de no saber a on recórrer o a partir de quins materials o recursos treballar quelcom, tant personalment com amb els i les alumnes? Què has realitzat, realitzes o realitzaries en conseqüència?**

No, perquè com et comentava abans, no m'he trobat mai amb un problema clar, com per exemple que no hi hagués una acceptació per part de l'alumne pel que fa a la seva identitat de gènere, o que tingués problemes amb els altres companys per aquesta qüestió. Aquí a l'escola, però, els altres companys tampoc tenen consciència que hi hagi aquesta problemàtica, perquè suposo que per la tipologia d'alumnat que tenim, abunden moltes altres dificultats abans que aquesta. Aleshores, tampoc hem hagut de recórrer mai a demanar ajuda a un professional o a algun centre. Sí que és veritat que si m'hi trobés, i una mica com et deia, suposo que a Internet hi buscaria recursos o pautes, i també al Departament de Salut, o algun professional en concret, tant per treballar-ho personalment, com per explicar-ho amb els alumnes. De totes maneres, desconec a quin expert en concret m'hauria d'adreçar, o a qui li hauria de comentar com a tema prioritari. Potser també es podria treballar a partir d'algun pla de suport conductual. Jo penso que la clau és poder-ho treballar tan bé com se sàpiga, però és evident que ens cal molta formació per saber com fer-ho exactament.

- 7. D'acord amb la definició d'identitats de gènere apreciada al principi, consideres que la no correspondència entre sexe i gènere pot generar malestar amb o entre l'alumnat? Es poden donar situacions de discriminació, o d'altres, vinculades amb el no reconeixement o enteniment de les múltiples identitats de gènere que poden estar presents entre els infants i, per tant, dins l'aula o entorn escolar?**

Jo personalment no n'he viscut cap, però penso que molt probablement es podrien donar conductes o comentaris no desitjats per qüestions de no correspondre el gènere amb el sexe de la persona, i d'un dels alumnes. També hi ha un altre aspecte; aquí a secundària, aquestes tendències ja comencen a despuntar una mica, però la majoria d'alumnes encara no n'acaben de ser conscients i, per tant, tampoc ens hem trobat amb alguna situació conflictiva donada per la identitat de gènere. Ara bé, no sé si quan l'alumnat es va fent més gran, hi poden haver més problemes associats a aquest tema. Segurament que sí, i de fet em sona que a etapa (*referint-se a Etapa de Transició a la Vida Adulta), els alumnes són més conscients i se n'adonen més ràpid, i recordo que algun conflicte hi ha hagut, però potser no tan relacionat amb la identitat de gènere, si més no amb la superioritat entre nois i noies, o amb les diferències que socialment ja hi ha entre la dona i l'home. Ja et dic, jo no he viscut ni he vist mai conflictes d'aquest estil, ni relacionats amb aquest no acord entre gènere i sexe, però **segurament** es poden donar.

Entrevista IV, Mestra generalista de l'etapa d'Educació Infantil, i tutora de P3.

- 1. Quant a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, t'has trobat amb situacions d'aula en què algun dels infants no s'ha sentit identificat o identificada amb el seu propi sexe? En cas de ser així, com has actuat?**

Sí, m'hi he trobat amb alguna situació puntual, i he intentat actuar amb normalitat, tot acceptant allò que el nen o la nena desitja fer, o les seves preferències. Sempre he procurat que el propi infant pogués expressar com ell se sentia, com li agradava vestir, a què li agradava jugar, amb qui li agradava jugar. I també he procurat que hi hagués un clima d'aula en què els companys ho respectessin, tot parlant de les situacions amb què ens anàvem trobant. Per exemple, que un dia un nen vingués vestit amb un vestit o que per carnaval un nen vingués amb un vestit de princesa. Crec que és important que les famílies entenguin com se sent el nen/a, el respectin i l'intentin ajudar. A vegades hi ha famílies que ho entenen i ho respecten sense massa dificultats, però també ens hem trobat amb d'altres, i més des que he estat tutora, que els costa entendre-ho o acceptar algunes de les accions que fan els seus fills, i que potser no acaben de concordar amb allò que normalment fan els nens o les nenes.

- 2. Per a tu, suposa un repte haver de lidiar amb situacions de no correspondència entre sexe i gènere dels infants?**

Suposo que per l'etapa en què estic jo, la d'educació infantil, el repte que em pot suposar haver de tractar sobre aspectes de la identitat de gènere dels infants, tampoc és comparable amb el que es pot donar l'últim cicle de primària, o a la secundària, ja que els nens i les nenes, com aquell qui diu, comencen a experimentar i a conèixer el seu propi cos. Però penso que és un tema que s'ha de tractar amb la màxima normalitat possible. Amb això vull dir que quan ens hi trobem, hem de mirar d'ajudar-lo a ell i al seu entorn. Com a mestres, si en algun moment no sabem com fer-ho, hauríem de poder demanar ajuda a professionals perquè ens donin pautes, estratègies i recursos, però reconec que moltes vegades potser tampoc sabem a qui dirigint-se o a quin professional o centre en concret és l'adequat per guiar-nos amb aquests temes.

3. A les planificacions inicials, contemples l'opció de parlar sobre aspectes relacionats amb el gènere i, concretament, amb la pluralitat d'identitats de gènere existents? Per què sí? Per què no?

Al treballar amb nens i nenes tan petites, el que faig és que durant el curs, **programo activitats** on es pugui **parlar** de temes com, per exemple, **què m'agrada posar-me per vestir** (pantalons, faldilla, vestit...), **amb qui o a quins jocs m'agrada jugar**, **de què m'agrada disfressar-me** (princesa, superheroi...) o **què m'agrada posar-me de complements** (braçalets, collarets, pines...). A les converses, intento escoltar molt bé el que diuen els alumnes i com s'expressen, i alhora penso que és important que també es puguin sentir escoltats i respectats. **A aquesta edat, difícilment els uns es posen amb els altres**, ja que com t'he comentat, **tot just comencen a conèixer el propi cos i a experimentar els seus gustos**, i potser **tampoc acaben de ser massa conscients**, tot i que penso que **el que veuen als dibuixos o a les pel·lícules de mica en mica ja els va introduint a aquesta idea sexista de la societat**, d'allò que forma part o que és més propi dels homes, i el que és més propi de les dones. Durant el curs insisteixo molt que tots som diferents i hem d'acceptar a tothom tal com és.

4. Consideres que disposes de formació suficient per a fer front o tractar aspectes vinculats amb el gènere i, alhora, gestionar amb l'incert? Per què? Què t'ho fa pensar?

Crec que **no tinc gaire formació en aquest tema**. A vegades, fins que no ens trobem amb un cas a l'aula, no busquem informació, recursos i algú més especialista en el tema i que segurament ens pugui ajudar o assessorar. També penso que **des de l'escola no s'ofereix gaire formació relacionada amb aquest tema**, sempre hi ha temes que segurament semblen més importants o prioritaris en aquell moment, com per exemple les **noves metodologies**, **l'educació emocional**, **alguns trastorns que ens podem trobar dins l'aula**. Penso que **les mestres tampoc solem demanar informació**, si no és pas que ens trobem directament amb la necessitat de demanar-ne.

5. En termes de formació contínua o permanent, n'hi ha enfocades específicament al coneixement o al diàleg d'aquesta tipologia de temes? El centre escolar impulsa aquesta dotació de coneixement? Els i les mestres demaneu més formació en relació amb aquesta temàtica?

Tal com acabo de dir, crec que no s'ofereix gaire formació d'aquests temes. **A l'escola on ara estic, de moment no m'he trobat amb cap formació que estigués orientada a parlar o a informar-nos sobre aquesta temàtica**. El que si recordo, és **un dels altres centres on vaig treballar**, i a on **ens van fer una**

xerrada informativa a tot el claustre de professors (tant d'infantil com de primària) sobre aquests temes. La demanda la va fer la pròpia escola, i es va fer perquè hi havia algun grup classe de l'escola, si no recordo malament era de cinquè de primària, en el que les tutores veien que era necessari tractar aquests temes, i no sabien massa com fer-ho ni potser quins eren els límits, o què s'escapava de la normalitat. A aquesta xerrada ens van parlar bàsicament de les diferents identitats de gènere, del vestuari o el comportament dels nens i de les nenes, però penso que només amb una xerrada tampoc hi ha massa temps per aprofundir molt amb aquests aspectes, si més no per tenir una noció, una mica de coneixement sobre aquest tema.

- 6. Tens o has tingut mai la sensació de no saber a on recórrer o a partir de quins materials o recursos treballar quelcom, tant personalment com amb els i les alumnes? Què has realitzat, realitzes o realitzaries en conseqüència?**

Al treballar amb alumnes petits crec que és més fàcil tractar aquests temes. Com més grans es fan els alumnes, suposo que pot ser més difícil tractar-ho, cada vegada es van coneixent més, i també penso que a mesura que creixen, són més crítics amb ells mateixos, i sobretot amb els altres. Crec que seria interessant poder-me apuntar a alguna formació d'aquests temes, si més no per saber quatre pautes de què cal tenir en compte, o més exemples d'activitats per treballar-les dins l'aula. Però, com ja he dit, no se'n solen oferir, si no és pas una urgència o una cosa molt necessària o que comporti problemes dins l'aula entre algun dels nens o les nenes. Si m'hi trobés, ja et dic, miraria d'apuntar-me a algun curs o formació.

- 7. D'acord amb la definició d'identitats de gènere apreciada al principi, consideres que la no correspondència entre sexe i gènere pot generar malestar amb o entre l'alumnat? Es poden donar situacions de discriminació, o d'altres, vinculades amb el no reconeixement o enteniment de les múltiples identitats de gènere que poden estar presents entre els infants i, per tant, dins l'aula o entorn escolar?**

Penso que si es va fer un treball a les aules mentre aquests alumnes van creixent, no hauria de suposar un malestar entre ells. Crec que és important que si es produeix alguna situació, s'actui de seguida per ajudar a millorar-ho, però tampoc ens ajuda gaire la formació que tenim, com et comentava abans, ja que moltes vegades potser no sabem massa com treballar-ho o si ho hem de comunicar a algun expert, perquè valori el cas i ens guiï sobre què cal fer, o si ens hem d'alarmar, o no.

Entrevista V, Mestra generalista de l'etapa d'Educació Primària, i educadora de secundària d'una escola d'Educació Especial.

- 1. Quant a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, t'has trobat amb situacions d'aula en què algun dels infants no s'ha sentit identificat o identificada amb el seu propi sexe? En cas de ser així, com has actuat?**

Dins la classe, directament no m'hi he trobat mai, però sí que recordo que aquí a l'escola hi havia un nen, que de fet encara hi és, amb una identitat de gènere invertida. Des que era ben petitó, ja se li veia que tenia una certa tendència per aquelles coses més femenines, i sí que és veritat que a mesura que va anar creixent, va anar verbalitzant que li agradaria ser una nena. Penso que s'ha d'actuar normalitzant la situació totalment, i tractar-lo normal, com una altra persona. De fet, en cap moment les mestres li van posar, ni actualment li posen cap impediment perquè es vesteixi de nena. Aquí a l'escola, al final, tots som diferents, i penso que tant les mestres com els propis alumnes han de poder entendre això, i respectar-ho. Sí que és veritat que la figura de la família ajuda molt, i sobretot si té acceptat això i també ho afronta des de la normalitat. Però si això no passa, crec que des de l'escola hem de poder oferir ajudes, tant a la família com al nen, i acompanyar-los tant com sigui possible.

- 2. Per a tu, suposa un repte haver de lidiar amb situacions de no correspondència entre sexe i gènere dels infants?**

No, aquí en aquest context no. Suposo que en una aula ordinària, ha de ser més complicat, perquè segurament els altres nens ho poden entendre millor, i fins i tot fixar-se més amb aquestes actituds diferents. Aquí a l'escola, com que ho normalitzem i, per tant, ho acabem normalitzant tot, difícil de gestionar-ho ara mateix et diria que no. Però bàsicament per aquest fet, perquè suposo que no li donem més importància de la que no ens pensem que té, i mira que potser ens hauríem de fixar més, o no normalitzar-ho tant, però com que tampoc sabem massa què és normal i que no ho és, suposo que per això ho acabem normalitzant.

3. A les planificacions inicials, contemples l'opció de parlar sobre aspectes relacionats amb el gènere i, concretament, amb la pluralitat d'identitats de gènere existents? Per què sí? Per què no?

No. Sí que hem fet coses de sexualitat i de gènere, però potser no hem parlat mai del tema de les identitats de gènere. Aquest aspecte no l'hem tingut en compte. Jo crec que ha sigut així perquè almenys jo, personalment, no he hagut de fer front a una dificultat d'aquest tipus i, per tant, no m'he plantejat en cap moment com actuar o què fer. També, penso que a nivell d'escola és un tema que es normalitza força ràpid, com et comentava abans, i això també suposo que ajuda a percebre-ho d'una altra manera, o a no veure-ho d'entrada com un problema. Els nens, i relacionat amb el cas que et comentava al principi, tampoc van mostrar una actitud estranya o de diferència perquè el nen volgués ser una nena, o es vestís com una nena. Al contrari, el rebien i el reben contents i sense posar-se amb ell per aquesta percepció que té d'ell mateix. Per tant, jo crec que potser no es contempla a la planificació d'aula, perquè tampoc mai ha sorgit la necessitat d'haver-ho d'explicar. O potser el cas que et comento, tampoc ha anat més enllà. Si fos un nen que no tingués una discapacitat, potser sí que tindria més criteri per decidir sobre això, o no, no ho sé segur. El que està clar és que mostra manifestacions femenines.

4. Consideres que disposes de formació suficient per a fer front o tractar aspectes vinculats amb el gènere i, alhora, gestionar amb l'incert? Per què? Què t'ho fa pensar?

No, ni de bon tros. Mai tenim la suficient formació que segurament necessitem les mestres, i menys en aquest tema. Queda, potser, més lluny, malgrat ser una cosa present a les aules, o que en qualsevol moment ens hi podem trobar. Una mica, el que m'ho fa pensar és que no he hagut de fer front mai a cap situació d'aquest tipus i, per tant, no m'he hagut de formar en aquest aspecte. Si m'hi hagués trobat, o hagués hagut de fer front a una aula ordinària, o en un altre entorn on el tema hagués suposat més dificultat d'acceptació, suposo que hagués buscat la manera de formar-me i aprendre més sobre el tema.

- 5. En termes de formació contínua o permanent, n'hi ha enfocades específicament al coneixement o al diàleg d'aquesta tipologia de temes? El centre escolar impulsa aquesta dotació de coneixement? Els i les mestres demaneu més formació en relació amb aquesta temàtica?**

No. Sí que hem fet formacions de sexualitat, i de com tractar-la i treballar-la, o també de com treballar les relacions afectives. Ara, específicament dels rols de gènere o de la identitat de gènere, no n'hem fet cap. De fet, i responent a la segona pregunta que em feies, des de l'escola tampoc es promou que les mestres fem cursos relacionats amb el gènere, o que ens vinguin a fer formacions o alguna xerrada per saber com treballar alguns dels seus aspectes com, per exemple, la identitat de gènere. Sempre són més enfocades a aspectes del dia a dia, o a trastorns que ens trobem dins l'aula, o alguna més dirigida a com treballar específicament alguna àrea curricular. Però ja et dic, del gènere o de la identitat de gènere, encara ens queda força lluny, jo penso, que ens vinguin a fer formacions. I les mestres, és veritat que tampoc ho hem demanat mai, no ha sorgit.

- 6. Tens o has tingut mai la sensació de no saber a on recórrer o a partir de quins materials o recursos treballar quelcom, tant personalment com amb els i les alumnes? Què has realitzat, realitzes o realitzaries en conseqüència?**

No l'he tingut mai, però segurament si m'hi trobés, no sabria ni per on començar ni què fer. No, no sabria a on recórrer. Intentaria contactar amb algú que ja ens hagués fet una formació referent a un tema similar, o intentaria buscar algun professional, potser un psicòleg, que em pogués ajudar amb aquest aspecte. Ara mateix, la veritat que no sé que faria concretament, però intentar-ho gestionar de la millor manera possible, perquè el cas no afectés ni tant personalment amb el propi nen o nena, ni amb els seus companys, i alhora perquè jo, com a mestra, sàpigues com fer-ho, o com actuar davant el cas, amb la màxima normalitat possible, i explicant-ho d'una manera clara i entenedora pels nens.

- 7. D'acord amb la definició d'identitats de gènere apreciada al principi, consideres que la no correspondència entre sexe i gènere pot generar malestar amb o entre l'alumnat? Es poden donar situacions de discriminació, o d'altres, vinculades amb el no reconeixement o enteniment de les múltiples identitats de gènere que poden estar presents entre els infants i, per tant, dins l'aula o entorn escolar?**

Sí. Jo penso que dependrà molt de com la mestra ho gestioni, i també dels companys d'aquest alumne. Ara, si els adults ho tractem d'una manera normal, suposo que els companys també ho tractaran de la mateixa manera. O sigui, dependrà molt de l'entorn dels nens, de les famílies i del tracte que s'hi doni a l'escola. Les famílies influeixen moltíssim, perquè sí que és veritat que moltes vegades, el que els nens senten a casa, o el que veuen, és el que acaben reproduint i verbalitzant. Vull dir que per molt que ho gestionem des de l'escola, a vegades, si no hi ha un acompanyament o un recolzament per part de la família, també és més difícil de gestionar depèn quins aspectes. I jo crec que el tema de la identitat de gènere, és important que des de casa ja vingui acceptat, o que es porti de la manera més normal possible, per poder-ho treballar des de diferents àmbits on està el nen, i també poder-ho valorar realment com a problema o impediment per a ell, o no.

Entrevista VI, Mestra generalista de l'etapa d'Educació Primària, i tutora de primer de primària.

- 1. Quant a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, t'has trobat en situacions d'aula en què algun dels infants no s'ha sentit identificat o identificada amb el seu propi sexe? En cas de ser així, com has actuat?**

No, no m'hi he trobat. Si m'hi hagués trobat, **hauria buscat molta informació, i molts recursos. M'hauria apuntat a alguna formació**, perquè realment **desconec el tema**, i **se'm fa força estrany d'imaginar-me ara mateix per on començar**. Jo penso que **la clau és estar ben informada d'aquest tema, per saber com gestionar-lo dins l'escola i dins la classe, i no només amb els nens, sinó també com a mestra**. Ara bé, crec que **a part de la formació que s'ha de tenir com a mestra, una bona manera de poder tractar el tema és a partir de la família**. És molt diferent ensopegar amb una família que estigui disposada a acceptar i parlar conjuntament amb l'escola sobre la situació del seu fill i filla, que no pas si ho gestionen ells sols, o directament no ho accepten. Des de l'escola podem posar molts esforços, i podem intentar tractar la situació, però és veritat que l'acompanyament de la família és molt necessari per a una millora d'aquest nen o nena, i perquè pugui estar millor o sentir-se més còmode dins l'escola. Al final, **hi ha d'haver una continuïtat entre allò que el nen veu o escolta a casa, i el que es fa a l'escola**. Però també és veritat que poques vegades passa, i és una llàstima, perquè tot és molt més difícil de tirar endavant. **L'escola i la família haurien d'anar unides, però no només en aquest tema, sinó amb tots**.

- 2. Per a tu, suposa un repte haver de lidiar amb situacions de no correspondència entre sexe i gènere dels infants?**

Jo crec que sí, **seria tot un repte**. I **més quan no t'has trobat mai amb una situació d'aquest tipus, i tot és desconegut**. Totes les coses noves són reptes, i sobretot quan són situacions en què directament **no estàs formada**, i pràcticament **no saps ni què fer, ni com actuar**. Els mestres **no estem preparats per això**. **No tenim materials, ni eines ni documents per saber com treballar-ho**, ni **tampoc ningú ens ho ha ensenyat**, ni l'escola. De fet, no sabia a on anar a buscar aquests materials, i molt menys imaginar-me activitats per fer amb els nens. Crec que **la identitat de gènere pot ser un tema molt sensible de treballar**, i a vegades **això fa que les mestres tinguem por de no saber**

exactament com explicar-ho o treballar-ho amb els nens, o fins i tot conèixer si algun d'ells se sent amb aquesta identitat de gènere diferent.

- 3. A les planificacions inicials, contemples l'opció de parlar sobre aspectes relacionats amb el gènere i, concretament, amb la pluralitat d'identitats de gènere existents? Per què sí? Per què no?**

Més que planificar o pensar activitats concretes per treballar, des de l'escola intentem que **totes les coses siguin tant per a nenes com per a nens**. Per exemple, ara que celebrarem el carnaval, per nosaltres tant ens és que un nen o una nena vagi amb una disfressa del seu sexe, com que no. Si ell se sent bé anant amb un vestit de princesa, nosaltres, les mestres, no tenim per què dir-li res. Igual que si passa el contrari. Entre ells, a vegades, **des de casa sí que hi ha nens o hi ha nenes que ja els condicionen molt en aquests aspectes** (que hi ha unes coses que només són de nenes, o que només són de nens). Però nosaltres, precisament, **des de l'escola intentem que això no passi**, és a dir, **evitar aquest tipus d'estereotips**. Per això **els expliquem que tant és que un nen o una nena porti un jersei rosa**, si en aquest nen li agrada aquest color, **se'l pot posar sense problema**, i ha de ser una cosa **totalment indiferent**.

- 4. Consideres que disposes de formació suficient per a fer front o tractar aspectes vinculats amb el gènere i, alhora, gestionar amb l'incert? Què t'ho fa pensar?**

No. D'entrada ja et dic un no rotund. Si a mi, ara mateix, m'arribés un nen a l'aula amb un canvi de sexe, o que volgués un canvi de sexe perquè no se sent com a nen o com a nena, **jo m'hauria de formar, i molt**. Sincerament, **no sabria ni per on començar**. Sé que hi ha centres perquè nosaltres, un nen que és amic de la meva filla, era un nen, i aquest nen, amb sis anys, tenia molt clar que volia ser una nena. I aquesta família, sé que va haver d'anar a Barcelona amb un centre especialitzat i es va haver de formar molt. Suposo que s'ha d'**intentar portar amb la màxima naturalitat i normalitat possible**, però evidentment **no estic gens formada per tractar aquestes situacions dins la classe**, seria **tot un repte**. I també penso que la **societat** no està gens preparada per aquests casos, és molt **sexista**, i moltes vegades allò que no estem acostumats a entendre-ho com a normal, ja ho veiem una cosa estranya, perquè no ho entenem.

5. En termes de formació contínua o permanent, n'hi ha enfocades específicament al coneixement o al diàleg d'aquesta tipologia de temes? El centre escolar impulsa aquesta dotació de coneixement? Els i les mestres demaneu més formació en relació amb aquesta temàtica?

Només puc dir que faig moltes formacions, i **no n'he vist mai cap que parlés i orientés sobre el tema de la identitat de gènere**. Sempre parlen i ens formen sobre les **noves metodologies**, el **treball a dins l'aula i la diversitat**, però **el gènere difícilment apareix**, i **molt menys temes específics com la identitat de gènere**. **Des de l'escola tampoc ens fan formar amb aquests temes**, perquè **no ens hem trobat mai amb cap cas**, i mira que tenim més de cinc-cents alumnes. **Com que no és un tema clau, o que toquem molt al nostre dia a dia, no li donem importància ni les mestres ni l'escola** en general. Però penso que si ens toqués algun cas molt proper, tan sols un cas, llavors sí que hauríem de buscar si o si ajuda i l'hauríem de treballar i informar-nos. I segurament demanaríem molta més formació, perquè seria un tema clau que l'hauríem de resoldre d'una manera o altra.

Et diré una cosa; quan em vas plantejar de fer l'entrevista, realment li vaig donar moltes voltes al tema, i també el vaig traslladar amb les altres mestres de l'escola, per veure què en pensaven. Et puc dir que totes vam arribar a la conclusió que malgrat que no ens hem trobat mai amb un cas, és un tema súper important, i del que ens hem de formar, perquè si mai ens hi trobem, hem d'estar preparades. Amb això et vull dir que jo ara, a l'estiu, quan vagi a fer formacions, miraré de buscar algun tipus de formació enfocada a la identitat de gènere. Si més no per saber una mica més del tema, i no tenir aquesta sensació de no saber-ne absolutament res. **Trobo molt exagerat que amb els cursos que he arribat a fer durant els anys que fa que treballo com a mestra, no et pugui dir que sabria capaç d'actuar davant d'un cas com el del que estem parlant. Però la veritat és que no en tinc gens de coneixement.**

6. Tens o has tingut mai la sensació de no saber a on recórrer o a partir de quins materials o recursos treballar quelcom, tant personalment com amb els i les alumnes? Què has realitzat, realitzes o realitzaries en conseqüència?

No, perquè no m'he trobat mai amb un cas com aquest. Però si m'hi hagués trobat, jo crec que si que hauria tingut aquesta sensació. I tant. Potser, primer hauria anat amb l'equip directiu a demanar suport, o als especialistes que hi ha a l'escola. I personalment, hauria buscat associacions o centres que em poguessin formar i donar pautes de què fer dins l'aula. També hauria buscat recursos de com gestionar-ho i treballar-ho. Però **d'entrada**, i **pensant-ho fredament**, és que **no tinc ni recursos**

ni materials per treballar la identitat de gènere. No sabia com dur-ho a terme tampoc. Potser, el primer que faria, i a més d'anar a l'equip directiu a explicar-li la situació, seria anar a parlar amb els pares del nen que et comentava abans, i demanar-los ajuda. Jo sé que ells sí que estan preparats perquè ho han hagut de fer si o si, i suposo que em podrien donar algun consell, o dir-me el nom de l'associació on van anar perquè jo m'hi pogués posar en contacte.

- 7. D'acord amb la definició d'identitats de gènere apreciada al principi, consideres que la no correspondència entre sexe i gènere pot generar malestar amb o entre l'alumnat? Es poden donar situacions de discriminació, o d'altres, vinculades amb el no reconeixement o enteniment de les múltiples identitats de gènere que poden estar presents entre els infants i, per tant, dins l'aula o entorn escolar?**

Sí. Si un nen ja no se sent bé amb ell mateix, ja no pot estar bé amb els altres. Pot estar cohibit, pot ser que ell no mostri tal com és o com se sent, és tot. Tota la part emocional, jo penso que afecta a tot allò que fa aquell nen, amistats, família... I això pot ser que els companys també ho percebin. I el fet que la identitat de gènere encara es vegi com un **tema tabú**, o **molt distanciant de la realitat**, també pot causar **problemes**. Si als adults ja ens costa moltes vegades d'entendre-ho i acceptar-ho, imagina't el que suposa per a les nenes i els nens. Ells ja veuen que alguna cosa diferent hi ha, però **potser quan són petits no acaben de ser massa conscients de què passa**. Però **a mesura que es fan grans**, cada vegada són **més cruels**, i **més remarquen aquesta diferència**. I és veritat que molts dels conflictes que hi ha dins l'escola venen donats per temes que no s'ajusten a allò normal. **I la identitat de gènere no corresposta, malauradament, podria donar lloc a aquestes situacions**. Sense cap mena de dubte.

Entrevista VII, Companya de la Facultat d'Educació, i estudiant de 4t del Grau en Mestra d'Educació Primària.

1. Pel que fa a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, consideres que al llarg del grau cursat s'han tractat explícitament aspectes, continguts o assignatures en relació amb dita temàtica? Què t'ho fa pensar?

No. Penso que potser, el tema, ha sortit puntualment a algun lloc, però crec que és una temàtica que no n'hem parlat. És a dir, si ara com a mestra et trobes en una situació d'un nen que no s'identifica amb el seu sexe biològic (no sé si ho he dit bé, desconec una mica els termes que s'utilitzen), no sé si tots els estudiants estariem preparats, més que per afrontar, per gestionar aquesta situació. Penso que no és fàcil aconseguir que un infant amb aquesta percepció se senti còmode, i que alhora els companys ho puguin entendre bé. Jo crec que també va molt relacionat amb la manera de ser del mestre o de la mestra, vull dir, que com ho farà per gestionar i treballar tot això. Però ja et dic, no crec que durant la carrera ens hagin donat recursos per això; no estem preparats.

2. Actualment, i finalitzant amb el grau cursat, creus que disposes de prou coneixement en relació amb les identitats de gènere? Per què? Sabries com gestionar la seva presència entre els infants, dins l'aula o entorn escolar?

No, crec que no. Crec que és un tema, o un concepte, que fins ara, i inclús encara ara, continua sent una mica tabú. Potser no tant com anys enrere, però encara costa molt parlar amb normalitat sobre aquests temes i posar-los sobre la taula. I penso que és una cosa que hi és, que és present i és una realitat dins l'escola, però a vegades fa la sensació que ho tenim allà, i si surt ja en parlarem, però si no, ho deixem allà. Segurament, i si em trobés amb un cas dins la classe, per gestionar-ho demanaria ajuda. Jo, personalment, és una percepció que no jutjo, ni molt menys, que crec que cadascú és com és i que ningú s'ha de posar amb ningú, sigui per l'aspecte que sigui, i menys per com s'ha de sentir o com ha de ser aquest algú. Per tant, jo crec que buscaria ajuda externa, és a dir, algú que s'hagués trobat amb aquesta situació li demanaria a veure com ho ha gestionat, o potser aniria a veure a un especialista (no sé si s'ha d'anar a serveis socials perquè t'ajudin, o allà hi ha algun especialista que et pugui orientar). No sabia per on començar, però començaria a buscar ajuda a algun lloc per poder-ho gestionar bé, perquè no només és important per la persona (perquè per a ell ja és un

problema sentir-se d'aquesta manera, i estar en una situació en què no se sent còmode, segurament). Llavors, el que jo faria, és no només treballar amb ell o ella, sinó amb classe en general, el grup classe sencer. És una cosa que s'ha de tractar amb normalitat suposo, però encara continua sent una cosa estranya, tabú. No sé com ho faria, demanaria ajuda. Però la veritat, és una cosa que ni hem fet ni ens l'han explicat a la carrera.

- 3. Quines accions concretes realitzaries, tant personalment com amb els infants, per a fer front a situacions d'aula amb identitats de gèneres divergents a les estipulades i, per tant, a les socialment estereotipades (femení – dona / masculí -home)? A on recorreries, a quina institució o col·lectiu, per a informar-te o formar-te en conseqüència?**

A nivell personal, se m'acudeix formar-me i informar-me per a tenir recursos. Ara, no sé a quin centre aniria, o amb quin professional. Segurament, parlaria primer amb els mestres més propers que tingués, els de cicle o amb el director o la directora de l'escola, i li demanaria o li explicaria que s'ha detectat aquesta situació, i a veure per on hem de començar. Però ara mateix, i sense tenir formació, ni sense que durant la carrera ens hagin donat cap pauta o cap orientació de com gestionar aquest tema dins l'aula, se'm fa molt difícil saber i imaginar-me com tractar això a l'aula. Però jo crec que amb els alumnes s'ha de fer molt treball d'empatia i de sensibilització de la resta dels nens. Inclús per entendre què vol dir la identitat de gènere, o com es pot sentir un alumne amb una identitat de gènere que no correspon al seu sexe biològic i, per tant, entendre què vol dir posar-se a la pell de l'altre. Potser, fins i tot, fer jocs de rol i coses que ajudin als infants a entendre i a empatitzar els uns amb els altres. I a partir d'aquí, progressivament i a poc a poc, anar sensibilitzant a les nenes i els nens de la classe cap a aquesta qüestió.

- 4. Creus necessària la incorporació o ampliació del contingut i els elements associats amb la identitat de gènere en els plans d'estudi de magisteri? Per què?**

Sí. Perquè és una realitat que hi és, i hi ha sigut tota la vida, i s'ha amagat sempre. Jo tinc la sensació, i per l'experiència que he viscut o que he vist a les escoles fent pràctiques, i coses que hem anat parlant, que sí, que és veritat que han sortit temes d'aquests, i que els mestres en parlen entre ells. A les escoles hi ha nens que no se senten identificats amb el seu gènere. Però clar, no estem preparats, i la mentalitat actual que jo percebo que hi ha a l'entorn de la societat, tampoc ajuda gens i no sé si està preparada per gestionar això. Però els mestres segur que no. I tampoc ho entenc massa, perquè sí que a la carrera hem fet assignatures, o àrees o continguts molt específics, potser més curriculars, però penso que hi ha altres temes com, per exemple, la identitat de gènere, més

globals i transversals, que **són igual d'importants i no els hem treballat**. Jo crec que en el fons hem de ser persones molt obertes de ment, o encara que no ho siguem, ser capaces de no tenir els prejudicis, de no jutjar aquests temes i de no personalitzar-ho. És a dir, **no amagar el tema** perquè pensem o creiem que no està bé, perquè en el fons **són temes importants, i dins l'escola s'ha de poder fer un bon treball per entendre i cuidar a l'altra persona, i perquè no hi hagi problemes a posteriori**. Crec que **ens falta molta formació**, i segurament sí que **s'hauria d'incloure alguna assignatura específica dins la carrera per parlar d'aquests temes**. Jo crec que moltes vegades es percep que les persones que estem estudiant magisteri ens manca aquest tipus de formació, més enfocada als valors i a com tractar amb les persones. No és només anar a la universitat a estudiar, a fer una carrera i a ser mestre, sinó que cal pensar que som mestres, però també som persones, i tindrem alumnes, nens i nens a la classe, que també ho seran. I està molt bé que sàpiguen sumar i restar, però també han de saber tractar amb les altres persones, i tenir una certa sensibilitat.

Entrevista VIII, Companya de la Facultat d'Educació, i estudiant de 4t del Grau en Mestra d'Educació Primària.

1. Pel que fa a les identitats de gènere, i entenen-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, consideres que al llarg del grau cursat s'han tractat explícitament aspectes, continguts o assignatures en relació amb dita temàtica? Què t'ho fa pensar?

No. Considero que al llarg del grau no s'ha tractat el tema de la identitat de gènere de manera profunda. No hem cursat cap matèria on tots els continguts es basessin en aquesta temàtica, o que estigués destinada a les qüestions de gènere de la societat i de l'escola, ni tampoc què fer com a mestra davant aquestes situacions sexistes, o quan algun infant no se senti identificat amb el seu sexe. Sí que recordo haver fet pinzellades molt globals en algunes de les assignatures. Per exemple, a sociologia de primer curs vam tractar l'estructura que havia de tenir el pati de l'escola per evitar aquestes diferències de gènere, perquè moltes d'elles tenen pistes de futbol i això ja fomenta el joc del gènere més masculí. També és veritat que vam llegir el llibre de *Desfer la teranyina*, i em va ajudar a tenir una visió del que suposa la societat patriarcal, però que a poc a poc ha anat evolucionant cap a la millora del gènere femení, que és veritat que durant molts anys ha patit situacions discriminatòries en l'àmbit laboral, de la llar. En algunes altres assignatures ens han intentat ajudar a millorar el llenguatge amb què parlem normalment, que no deixa de ser masculinitzat. I suposo que per això moltes vegades escrivim nen per englobar a les nenes i els nens i, per tant, ja estem desfavorint al gènere femení. Segurament ho fem de forma inconscient, però ho fem. Aquest últim any hem fet una assignatura en què hem treballat el tema dels estereotips i els prejudicis sexistes que tenim les persones i com això afecta a l'educació, però ha sigut una assignatura optativa, vull dir que no tots els que acaben la carrera l'han fet. Jo penso que directament no hem estudiat res relacionat amb les identitats de gènere, i segur que és un conflicte que és present a les escoles, però tampoc en tenim coneixement les persones que acabem la carrera.

2. Actualment, i finalitzant amb el grau cursat, creus que disposes de prou coneixement en relació amb les identitats de gènere? Per què? Sabries com gestionar la seva presència entre els infants, dins l'aula o entorn escolar? Justifica-ho.

No, en absolut. Les futures mestres no disposem de prou coneixement en relació amb les identitats de gènere per afrontar situacions pràctiques de la vida diària de moltes escoles. Des de la universitat ens han ensenyat aspectes molt globals i teòrics, i no dic que alguna cosa relacionada amb el gènere hagi sortit o hàgim parlat, però personalment no em veig preparada per gestionar la seva presència entre els infants. Potser, una de les poques estratègies que he après és la importància de millorar el llenguatge no sexista com a mestra perquè així els alumnes també l'aprenguin i el facin servir. Però penso que l'escola la formen un munt d'aspectes més, les famílies, les infraestructures, els llibres, el material, les situacions diàries, i d'això se n'ha parlat poc, més ben dit no m'han ajudat a plantejar situacions que poden sortir. Per exemple, que un infant jugui amb una joguina de nena, i vingui la família a comentar-te que què fa jugant amb les joguines de nena. Sincerament, això és una situació que des de la universitat no ens han plantejat, i que tard o d'hora segur que haurem de resoldre a les escoles. Si hi ha una nena que no se sent com a nena i vol ser un nen, no sé com es gestiona això ni des de l'escola, ni com a mestra, ni què se'ls hi ha de dir als companys i companyes d'aquesta alumna. Jo penso que fa falta parlar molt més d'aquests temes, i potser també més pràctica per veure la realitat de les escoles.

3. Quines accions concretes realitzaries, tant personalment com amb els infants, per a fer front a situacions d'aula amb identitats de gèneres divergents a les estipulades i, per tant, a les socialment estereotipades (femení – dona / masculí -home)? A on recorreries, a quina institució o col·lectiu, per a informar-te o formar-te en conseqüència?

M'hauria de formar molt més amb tot aquest tema. Però segurament intentaria fer algunes accions adaptades a la diversitat d'infants que tingués al davant. Sobretot, considero que vigilaria molt amb el llenguatge, i intentaria que fos un llenguatge no sexista. Potser, també miraria que l'estructura del pati fos neutre pels dos gèneres, per així evitar aquells jocs sexistes, o que només sembla que són vàlids per un gènere o per un altre. Des de l'aula, miraria de treballar llibres que reflectissin la realitat que envolta als infants en relació amb aquest tema. Per exemple, contes on els protagonistes fossin els membres d'una família formada per dues mares o dos pares, o que un nen se sentís com a nena, o al revés. També, crec que estaria bé promoure debats per parlar sobre què en pensen els nens i les nenes d'una identitat de gènere que no correspon amb el sexe, i els guiaria

proposant aspectes que veiem al dia a dia, a la societat, i així **promoure-ho com a una cosa normal**. Potser també plantejaria algunes **dinàmiques per treballar aquesta igualtat de gènere que ha d'existir i no ha de ser invisible entre els dos gèneres**. Suposo que depèn molt de la mestra, i és veritat que des de l'escola no podem erradicar aquests **costums sexistes i discriminatòries** que hi ha dins la **societat**, però sí que podem intentar-les millorar amb les accions que fem cada dia. Perquè jo penso que els nens i les nenes prenen model dels adults, i si nosaltres els expliquem o els donem exemple de les bones accions, indirectament, qui més qui menys, ells també ho faran.

Ara mateix, **no conec cap centre que em pogués ajudar a formar-me amb aquests temes, potser l'Institut Català de les Dones, però tampoc sé massa si tracta el tema de la identitat de gènere, ni si orienta als mestres en aquest tema**. Al Departament d'Educació, potser hi ha eines i recursos sobre com treballar aquesta igualtat des de les aules, però ho desconec, perquè mai ho he buscat, ni he tingut la necessitat. Jo sé i tinc clar que des de l'escola cal educar als nens i a les nenes, per sobre de tot, en la coeducació i la igualtat d'oportunitats i el respecte tant si ets un noi com si ets una noia, i si et sents d'una manera o d'una altra, però a vegades ho pots tenir molt clar, **però a l'hora de portar-ho a la pràctica tampoc saber massa com fer-ho**.

4. Creus necessària la incorporació o ampliació del contingut i els elements associats amb la identitat de gènere en els plans d'estudi de magisteri? Per què? Justifica-ho explícitament.

Sí. **Crec que és molt important i necessària la incorporació d'un contingut referit a la identitat de gènere en el pla d'estudi de magisteri**. Penso que en el món en què vivim, tot canvia molt ràpidament, i **l'escola no deixa de ser un reflex de la societat**. Crec que **el pla d'estudi de magisteri s'hauria d'adaptar molt més al que les mestres necessiten per a poder afrontar la realitat actual**, i que més endavant els esperarà a les escoles. Ja està bé que ens ensenyin continguts més específics, però **fa molta falta que també puguem parlar sobre casos reals**. Per exemple, estem passant d'una societat molt patriarcal on les parelles sempre eren formades per un noi i una noia, a una societat on hi ha parelles formades per dues noies o bé dos nois, o també persones que són noies i se senten més nois. I jo **penso que tot això s'ha de saber gestionar molt bé des de les escoles, però les mestres no estan preparades**. I jo, que aquest any ja acabo la carrera, **tampoc ho estic**. Per mi és un tema bastant **desconegut**, i ara mateix **no estic prou formada amb aquests temes**. Suposo que m'hauré de formar jo pel meu compte, o potser a les escoles ja es fan més formacions relacionades amb aquests temes. No ho sé, però espero que sí.

Entrevista IX, Companya de la Facultat d'Educació, i estudiant de 4t del Grau en Mestra d'Educació Infantil.

- 1. Pel que fa a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, consideres que al llarg del grau cursat s'han tractat explícitament aspectes, continguts o assignatures en relació amb dita temàtica? Què t'ho fa pensar?**

Jo crec que no. Hi ha assignatures que sí que hem tingut en compte, per exemple, el fet introduir l'article femení per donar importància a aquest gènere, però no s'ha tractat mai si realment, dins la classe, les persones se sentien d'aquest gènere. És a dir, una classe on tot eren noies, potser sempre es parlava en femení, però potser alguna d'aquestes noies no ens sentíem com a noies, i això no s'ha tingut en compte en cap moment de la carrera. Suposo que s'ha volgut donar visibilitat al gènere femení, però no s'ha tingut en compte aquesta possibilitat. Penso que al final, tot ha sigut molt estereotipat, sense aprofundir en el sentit més intern de la persona, o de com es pot sentir, o amb què se sent identificada. Ara, com a assignatura purament, no n'hem fet cap, i tampoc hem treballat massa els aspectes del gènere.

- 2. Actualment, i finalitzant amb el grau cursat, creus que disposes de prou coneixement en relació amb les identitats de gènere? Per què? Sabries com gestionar la seva presència entre els infants, dins l'aula o entorn escolar?**

Gens. Jo crec que el coneixement que podem tenir és el que s'ha ensenyat des de primària, o a l'institut, però els futurs mestres no sabem gaire cosa i no estem preparats en aquests temes. No sabem més enllà del que no ens expliquen o del que veiem. Penso que continua sent un **tema força tabú**, i això tampoc ajuda molt a poder-ho afrontar o a saber que no passa res per parlar d'aquests temes dins la classe amb els nens i les nenes. La veritat que **no sabria massa com gestionar una situació d'aquest tipus**, i penso que com a adults ja ens pot ser un tema força estrany de saber com gestionar-lo, i encara més si s'ha de treballar a la classe. **Suposo que també és perquè no tenim prou coneixement**. És com tot, quan t'hi trobes de veritat, tu mateixa t'intentes formar, buscar ajuda, recursos. Però no perquè directament ens ho hagin ensenyat a la carrera, sinó perquè tens la necessitat de poder atendre aquell nen o nena com ell se sent, de la mateixa manera que els altres. La veritat **que gestionar una situació d'aquestes seria tot un repte per mi mateixa**. Per començar, ja **no sabria ni com explicar, o quina paraula fer servir, per explicar què li passa a aquell nen o nena**.

3. Quines accions concretes realitzaries, tant personalment com amb els infants, per a fer front a situacions d'aula amb identitats de gèneres divergents a les estipulades i, per tant, a les socialment estereotipades (femení – dona / masculí -home)? A on recorreries, a quina institució o col·lectiu, per a informar-te o formar-te en conseqüència?

Jo crec que primer **parlaria amb l'equip directiu**, amb **paral·lels**, amb gent que hagi tingut aquest infant (per exemple, si està a 4t de primària, parlaria amb altres **tutores** per saber com s'ho han fet, quins recursos han utilitzat). I si no, fins i tot, trucaria al **Departament d'Educació**, perquè **m'orientessin en aquest àmbit**, i **em guessin en com enfocar la pràctica de l'aula**. Potser, també parlaria amb la **família** perquè m'expliquessin com ho viuen a casa, i així poder tractar millor el seu fill o filla. I a partir del grup classe, més que normalitzar-ho, explicar als companys que aquell nen o aquella nena és una més, i que no és diferent perquè no se sent en acord amb el seu sexe, el contrari. Vinc a dir que fa **falta inclusió**, i **aquest cas s'ha de poder tractar amb naturalitat a la classe**. Però exactament, **no sé tampoc quines accions faria, ni quins recursos proposaria**. Buscar molta ajuda, això sí, i com a mestra formar-me molt. Potser buscaria alguna associació macro on hi hagués persones expertes i famílies que s'haguessin trobat amb aquesta situació, perquè em poguessin explicar la seva experiència, com van viure el cas, i què van fer. **Desconec molt tot aquest àmbit, i tampoc sé si hi ha associacions per mestres per parlar d'aquests temes. Potser aniria amb el mestre d'educació inclusiva i atenció a la diversitat, però tampoc ho acabo de veure clar, perquè nosaltres pròximament tindrem aquest rol dins l'escola, i tampoc sabem res d'aquest tema com per poder orientar a la resta de mestres. Penso que potser una psicopedagoga tindria més coneixement de com actuar o tractar millor aquest tema, que no pas un mestre generalista o d'inclusiva.**

4. Creus necessària la incorporació o ampliació del contingut i els elements associats amb la identitat de gènere en els plans d'estudi de magisteri? Per què?

Sí, **fa molta falta**. Tal com hi ha la didàctica de les matemàtiques, de la llengua o de les ciències, penso que al final, el que volem els mestres és enriquir, cobrir necessitats, ajudar, fer créixer infants, que siguin crítics i autònoms, que siguin persones, i **si ja les mestres no tenim aquesta pròpia formació de com tractar les persones en certes situacions i de com arribar a elles i conèixer-les bé** (que és el que hauríem de fer per arribar a tot el que ells necessitin), **segurament serà mot més difícil treballar amb aquests casos, tant amb ells personalment, com amb els seus companys**. Potser, **tampoc caldria incloure aquest tema com a assignatura**, perquè totes les persones del món som diferents, i llavors quasi que caldria una assignatura per les infinites diversitats que hi ha, i per a

poder arribar i atendre a tothom, però sí que es podria treballar de forma més transversal. Per exemple, parlar d'aquests temes a assignatures com Psicologia de l'Educació, Conflictes a l'Aula o Diversitat i Desigualtat. Però mirar que no fossin assignatures optatives, perquè llavors hi ha una gran majoria que tampoc les faria, i tornàriem a estar en el mateix problema. Fins i tot, crec que estaria bé que els propis docents fossin coneixedors, o que tinguessin present a la seva ment aquests termes, i que els fessin servir. Tal com ens han introduït el tema de l'article femení, també ens podrien parlar de la identitat de gènere.

Entrevista X, Companya de la Facultat d'Educació, i estudiant de 4t del Grau en Mestra d'Educació Primària.

- 1. Pel que fa a les identitats de gènere, i entenent-les segons la literatura científica com el conjunt de percepcions que una persona manté sobre el propi gènere, i els rols desenvolupats en consonància, o no, amb el propi sexe biològic, consideres que al llarg del grau cursat s'han tractat explícitament aspectes, continguts o assignatures en relació amb dita temàtica? Què t'ho fa pensar?**

Jo penso que **al llarg del grau no s'han tractat temes relacionats amb la identitat pròpia del gènere. Tampoc hem fet ni hi ha hagut cap assignatura pròpiament dita per treballar aquests conceptes.** Tan sols hem parlat a nivell molt general a l'assignatura de **Convivència a l'Aula i a l'Escola**, que hem fet aquest últim any, i on hem parlat sobre l'existència d'abusos i actituds de violència per raó de gènere a l'escola, i les seves conseqüències o les mesures per prevenir-ho. Però **de la identitat de gènere, no n'hem parlat en cap moment**, i penso que a mi també em costa força saber a què es refereix, i molt més **veure-ho dins l'escola o imaginar-me com treballar-ho amb els nens.**

- 2. Actualment, i finalitzant amb el grau cursat, creus que disposes de prou coneixement en relació amb les identitats de gènere? Per què? Sabries com gestionar la seva presència entre els infants, dins l'aula o entorn escolar?**

Jo penso que **no disposo ni tinc suficient experiència i coneixement en relació amb la temàtica de les identitats de gènere**, perquè **és un tema que cal estudiar a fons i des del grau no he tingut l'oportunitat de fer-ho, ni de treballar-ho ni d'estudiar-ho a cap assignatura en concret.** Crec que és una realitat que ens podem trobar dins de qualsevol entorn escolar, però davant la presència d'un possible cas, ara mateix **desconec** els protocols d'actuació, o **què s'ha de fer exactament.** Potser, penso que la meva primera actuació seria buscar, o parlar molt amb els alumnes, per a poder veure o deduir quins d'ells estan implicats en el conflicte, per així intentar resoldre'l, i també per entendre els diferents posicionaments dels alumnes. Crec que també intentaria **no fer servir un llenguatge sexista**, i que tant els nens com les nenes fossin tractades d'igual manera. I si veiés que el problema entre els alumnes no es pogués solucionar, **suposo que intentaria contactar amb la direcció del centre, i explicar-los el cas o allò que veiés dins l'aula.**

- 3. Quines accions concretes realitzaries, tant personalment com amb els infants, per a fer front a situacions d'aula amb identitats de gèneres divergents a les estipulades i, per tant, a les socialment estereotipades (femení – dona / masculí -home)? A on recorreries, a quina institució o col·lectiu, per a informar-te o formar-te en conseqüència?**

No tinc coneixement sobre com fer-ho ni com resoldre una situació d'aquest tipus, però suposo que si em trobés amb un cas de violència gènere dins la classe, o d'una identitat de gènere que no correspongués amb el propi sexe de l'alumne, li diria i li explicaria la situació a la direcció del centre, també perquè el director o la directora pogués avaluar la situació i si és necessari, informar a les famílies i iniciar algun tipus d'actuació. Suposo que buscaria assessorament i informació a centres LGBTI de la zona, perquè és un servei especialitzat en persones lesbianes, trans, bisexuals... Trucaria al número del 016 per demanar informació i orientació sobre com gestionar una identitat de gènere que no es correspon.

- 4. Creus necessària la incorporació o ampliació del contingut i els elements associats amb la identitat de gènere en els plans d'estudi de magisteri? Per què?**

Sí, considero que s'ha de poder tractar de forma més aprofundida continguts i elements associats a la identitat de gènere. Avui dia, a la societat encara veiem actituds de rebuig i violència destinades a la identitat de les persones que se separen del concepte masculí o femení, o que es menyspreen i es vulnerabilitzen les seves necessitats i els seus drets com a persona. I aquesta és una realitat que hem de començar a treballar des de les aules, si volem erradicar les actituds i les percepcions humanes que tenen les persones, vers aquelles persones que s'allunyen del que està estipulat com a normal. M'estranya que sent una cosa tan present, a la carrera ens hagin parlat tan poc d'aquests temes, però és la realitat, o almenys el que jo penso.

Annex B

Tot seguit hi consta, i com a model buit, el consentiment informat i l'autorització que es va sol·licitar, a les subjectes entrevistades, prèviament a l'efectuació de les respectives entrevistes.

CONSENTIMENT INFORMAT. INFORMACIÓ PER A LES I ELS PARTICIPANTS

El projecte de recerca i consegüent Treball de Fi de Grau (TFG), dut a terme per l'estudiant Júlia Collell Manchado, dins el grau en Mestra d'Educació Primària cursat a la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, i titulat com a *Elaboració d'un programa docent de prevenció i actuació de situacions vinculades amb la identitat de gènere, dins l'aula o àmbit escolar*, té per objectius els que s'exposen a continuació;

- Descriure i identificar, a partir d'una cerca teòrica exhaustiva, la tipologia de legislació vigent dins l'àmbit espanyol i a Catalunya, referent a la identitat de gènere.
- Analitzar la formació, inicial i permanent, de la qual disposen els i les docents en actiu, relacionada amb la identitat de gènere.
- Confeccionar un programa específic d'intervenció vinculat a la identitat de gènere dels infants, com a guia pels i les docents en contextos educatius.

Així mateix, i a fi d'obtenir uns resultats al màxim d'aproximat i ajustats a la realitat, i considerant l'aportació de diferents i diverses concepcions i perspectives, s'estima la realització de l'entrevista com a mètode o instrument de recollida de dades encapçalat per a una totalitat de 10 preguntes obertes i no massa exposades, les quals el o la participant podrà anar responnent lliurement i sota cap obligatorietat o compromís. Ans al contrari, el o la participant podrà decidir avortar voluntàriament la seva participació, podent-se retirar en qualsevol moment de l'estudi.

Sempre que s'afirmi, s'agrairia l'enregistrament de la conversa establerta entre l'entrevistadora i l'entrevistat/da via àudio, per tal de poder-ho transcriure i reproduir posteriorment, i no perdre detall del comentat. En qualsevol cas, la informació aportada, així com les dades procedents del subjecte entrevistat/da, s'usaran exclusivament per a fins acadèmics i quedaran plenament en l'anonimat, preservant així la confidencialitat de les dades d'acord amb la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals i al Reglament general (UE) 2016/679, de 27 d'abril de 2016, de protecció de dades (RGPD).

CONSENTIMENT INFORMAT. AUTORITZACIÓ DELS I LES PARTICIPANTS

En/Na _____ amb DNI _____

Declara que:

- Ha estat correctament informat/da de l'objectiu de participar en l'entrevista inclosa dins el projecte de recerca i respecteiu Treball Final de Grau (TFG), del grau en Mestra d'Educació Primària de la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya, titulat com a *Elaboració d'un programa docent de prevenció i actuació de situacions vinculades amb la identitat de gènere, dins l'aula o àmbit escolar*.
- La naturalesa de la participació en l'estudi és de caràcter voluntari i, a més, en qualsevol moment que es manifesti, i lliure de presentar els motius o les causes, hi ha la possibilitat de retirar-se. A banda, i sempre que es desitgi, es disposa de la predisposició de l'estudiant per a clarificar dubtes en relació amb la participació, o també de la possibilitat de conèixer els resultats derivats de l'estudi.
- Es facilita lliurement el propi consentiment per a ser enregistrat/da durant la totalitat del transcurs de l'entrevista, i així es pugui usar, consegüentment, les dades i experiències professionals aportades, preservant en qualsevol dels casos l'anonimat i la confidencialitat de les dades personals, d'acord amb la Llei orgànica 3/2018, de 5 de desembre, de protecció de dades personals i garantia dels drets digitals i al Reglament general (UE) 2016/679, de 27 d'abril de 2016, de protecció de dades (RGPD).
- Sempre que es vulgui o es cregui convenient, es té dret a un accés, consulta, reformulació o refutació de la informació o dades aportades, d'acord amb la clàusula de garantia de protecció de dades de caràcter personal (Llei orgànica mencionada anteriorment).

En conseqüència, i després de llegir detingudament aquest present escrit, **SÍ/NO** atorgo el meu consentiment a l'estudiant _____ (Nom i Cognoms), per tal que compleixi i dugui a terme el tractament indicat.

Signatura de la o del participant.

Signatura de l'Estudiant (investigador/a).

Vic, _____ de _____ del _____.