

La acogida de la diversidad sexual y de género en el contexto educativo

Informe de análisis de la IAP en el CEIP El Tablero

Autora: Noemi Parra Abaúnza.
Noviembre de 2018



Ilustre Ayuntamiento
de la Villa de
San Bartolomé de Tirajana
<http://www.maspalomas.com>



Índice

Introducción.....	5
Análisis del CEIP El Tablero.....	8
I. Contextualización	8
1. Características de la comunidad sociodemográficas, históricas, geográficas, etc.	8
2. Recursos de la comunidad: deportivos, culturales, sanitarios, sociales, etc. (en el anterior punto está la información)	9
II. El centro	10
1. Datos generales.	10
2. Ubicación en relación con la comunidad.....	10
3. Características de la infraestructura	11
4. Servicios de los que dispone	11
5. Horario	12
6. Recursos humanos.....	12
7. Proyectos	12
8. Web del centro	13
III. Modelo educativo.	13
1. Principios del plan educativo	13
2. Proyectos	17
3. Formación profesorado.....	18
4. Coordinación inter e intrainstitucional	18
Objetivos	21
I. Objetivo general	21
II. Objetivos específicos.....	21
Modelo y metodología de la investigación-acción-participativa	23
I. El modelo de investigación-acción-participativa (IAP).....	23
II. Fases metodológicas de la IAP	25

1.	Planteamiento de la IAP	28
2.	Trabajo de campo.....	28
3.	Análisis.....	28
4.	Construcción del Programa de Acción Integral (PAI)	29
5.	Supervisión de la aplicación del PAI	29
	Resultados	31
	I. El enfoque del proceso para transformar el centro en clave de acogida a la diversidad sexual y de género	31
	II. Diagnóstico interno y externo para la transformación socioeducativa del CEIP El Tablero en la atención de la diversidad sexual y de género.	33
	III. La comprensión de la acogida de la diversidad sexual y de género por parte de la comunidad educativa.....	41
	1. El personal no docente	42
	2. El profesorado de infantil	49
	3. Profesorado de primaria	52
	4. Familias	60
	5. Alumnado	67
	6. Conclusiones	73
	Referencias bibliográficas	75
	Plan de Acción Integral.....	83
	1. Enfoque del Plan de Acción Integral	83
	2. Estructura del PAI	85
	2.1. OBJETIVO GENERAL.....	86
	2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y MEDIDAS	86
	Referencias bibliográficas	91

Introducción

En marzo de 2018 arranca el Servicio Municipal de Atención a la Diversidad Sexual y de Género que viene a concretar y articular el trabajo desarrollado por parte de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana en esta materia. En concreto este servicio se inscribe en el Programa “Stop homofobia, bifobia y transfobia”, que se implementa desde el curso 2015/2016 y cuya labor ha sido reconocida en el 2017 con el premio al Programa de Prevención y Atención al Acoso Escolar del III Concurso de Buenas Prácticas Municipales convocado por la Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

Una de las acciones más destacadas de este programa es la condecoración de centros escolares que intervienen en el ámbito de la prevención del acoso LGTB-fóbico con la placa “STOP, homofobia, bifobia y transfobia” a través de la cual muestran su posicionamiento público de no tolerar ningún trato de discriminación y acoso hacia ninguna persona por cuestión de orientación sexual e identidad de género. Para ello, se han realizado diversas acciones educativas como son la formación de profesionales, talleres al alumnado de secundaria y primaria, acciones de sensibilización de la comunidad educativa, etc. Todos los centros educativos del municipio se incorporaron al proyecto.

Otro de los aspectos destacables de este programa ha sido la coordinación intrainstitucional e interinstitucional. A nivel intrainstitucional se han visto implicadas en las actuaciones de las áreas municipales de Servicios Sociales, Igualdad y Juventud y Cultura. Además, el Programa inserta sus actuaciones en el III Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres de San Bartolomé de Tirajana, concretamente en el eje III, entre cuyos objetivos se encuentra promover la educación sexual. En cuanto a la coordinación interinstitucional, está siendo importante la que se

realiza con los Centros Educativos del Municipio, el Consejo Educativo Municipal, El EOEP, la Asociación de Familias de Menores Transexuales Chrysallis Canarias y la participación de profesionales especializados en sexología y en estudios de género.

Servicio Municipal de Atención a la Diversidad Sexual y de Género y Acompañamiento a Alumnado trans* parte de un enfoque sexológico que ofrece una mirada amplia y compleja de los procesos trans*. Como sabemos, trans* es un concepto paraguas que puede incluir diferentes expresiones e identidades sexuales. Lo que el asterisco añade es señalar la heterogeneidad a la hora de concebir el cuerpo, la identidad y las vivencias que van más allá de las normas sociales impuestas (Platero, 2014, p. 16). Esta perspectiva que marca el carácter abierto de la sexualidad nos plantea una oportunidad de reflexión y acción educativa en torno a la puesta en valor de la diversidad y el cuestionamiento de la norma de género, como generadora de exclusiones, desigualdades y violencia.

Desde estos presupuestos desplegamos la intervención del servicio. Por un lado, se hace desde una óptica universalizadora, siguiendo la terminología propuesta por Sedgwick (1998), es decir, se trata de poner en el foco de atención los procesos sociales en torno a la gestión de la diversidad sexual y de género. Por otro lado, es un enfoque afirmativo de la diversidad o creatividad en el terreno de la vivencia y experiencia sexuada que se concreta en dos aspectos: a) facilitar entornos sociales, educativos y comunitarios acogedores de la diversidad, protectores y libres de sexismo, b) promocionar competencias personales que favorecen la resistencia a las dificultades y el desarrollo pleno de las propias personas trans*.

Para ello, el servicio ofrece: asesoramiento para la atención de la diversidad sexual y de género y acompañamiento al alumnado trans* en los centros educativos del municipio, apoyo técnico a centros educativos con interés por integrar la perspectiva de la diversidad sexual y de género como valor para la convivencia y prevención del acoso escolar, formación a la comunidad educativa sobre diversidad sexual y de género, acompañamiento a familias y jóvenes trans* del municipio e investigación sobre la atención de la diversidad sexual y de género en los centros educativos del municipio.

A ello se suma una experiencia piloto de acompañamiento a un centro educativo, el CEIP El Tablero para la acogida de la diversidad sexual y de género que centra el desarrollo de este informe. Este proceso comienza en marzo de 2018. Para ello nos hemos nutrido de metodologías de investigación-acción participativas “cuya finalidad no es solo el conocimiento, sino la transformación social de la realidad” (Duarte, 2016, p. 192). Con ellas se ha caminado en la dirección de generar espacios colectivos de

análisis de la realidad para la programación de estrategias de cambio hacia la acogida de la diversidad sexual y de género.

El informe que se presenta a continuación viene a concretar los resultados del trabajo de campo, cerrando la fase de análisis a partir de los cuales se realizará la programación de actividades. El documento se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se realiza un análisis descriptivo del CEIP El Tablero que nos permite la contextualización del proceso, en segundo lugar, se exponen los objetivos de la IAP, seguidamente se aborda la fundamentación y caracterización del modelo de IAP y el proceso metodológico seguido y se concluye con los resultados del trabajo de campo que se centra en la exploración de dos cuestiones:

- 1) Diagnóstico interno y externo en torno al objeto de atención.
- 2) Comprensión del objeto de estudio por parte de la comunidad educativa a través de entrevistas grupales y taller de análisis al alumnado.

Con este informe y su devolución a la comunidad educativa se pasa a la fase de creación del programa de actuaciones cuya ejecución será apoyada por el servicio municipal, así como su supervisión.

Nos gustaría agradecer a todas las personas que participan del Grupo Motor del CEIP El Tablero por su implicación, sus ideas, su buen hacer, su predisposición y, especialmente, su compromiso con una educación transformadora. Muchas gracias.

Análisis del CEIP El Tablero

La información que se expone a continuación fue facilitada por escrito por la Jefa de Estudios a partir de documentación del centro, además de a través de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo y el análisis de fuentes secundarias.

I. Contextualización

1. Características de la comunidad sociodemográficas, históricas, geográficas, etc.

El municipio de San Bartolomé de Tirajana es el mayor de Gran Canaria y el cuarto más poblado, además de ser el principal núcleo turístico de la isla. Cuenta con una población de 53.542 habitantes, lo que representa un 6,4% de la población insular (843.158 habitantes), repartidos entre 27.845 hombres y 25.697 mujeres. El 12,5% (6.675 personas) tienen entre 0 y 14 años, y cuenta con una población extranjera de 14.561 personas (27,2%), censado en el año 2017 (ISTAC). 5.021 personas están en situación de paro.

Los datos de densidad poblacional del municipio se sitúan muy por debajo de la media debido a que se trata del municipio con más extensión de la isla de Gran Canaria. La población del municipio se distribuye en el territorio a través de núcleos de población y diseminados denominados en su conjunto Unidades Poblacionales. El municipio se caracteriza por tener un elevado número de unidades poblacionales (56) pero la población se centra en las zonas bajas del municipio, destacan las siguientes entidades por volumen poblacional:

Unidades Poblacionales	Habitantes
San Fernando	18.425
El Tablero	7.368
Playa del Inglés	6.296
Castillo del Romeral	3.296
Sonneland	3.266
Campo Internacional	2.433
San Agustín	1.888
El Salobre	1.371
Montaña La Data	918
Las Meloneras	810
Santa Águeda	711
Tunte	611
Juan Grande	589
Total	4.982

Fuente ISTAC. Elaboración propia

El CEIP El Tablero, está situado en la franja costera del municipio de San Bartolomé de Tirajana, ubicado en una zona que está experimentando un importante crecimiento de la población en los últimos años y se ha convertido en un lugar idóneo para la población trabajadora, ya que está cercano a la zona turística del municipio, El Tablero, que como podemos observar es el Segundo barrio en número de habitantes.

Las actividades laborales de la mayoría de la población se enmarcan en el sector servicios, aunque existe un número destacado de progenitores desempleados. El alumando del centro convive en familias diversas en su constitución, cuyo nivel socio-económico es medio-bajo y de estudios medio (confluyen familias con estudios superiores, básicos y una mínima parte de familias sin ellos).

2. Recursos de la comunidad: deportivos, culturales, sanitarios, sociales, etc. (en el anterior punto está la información)

El pueblo dispone de los servicios básicos sanitarios, educativos, deportivos y cultural. Algunas de las dotaciones existentes son: equipamiento cívico (oficinas de administración pública, bancos, buzones, cabinas de teléfonos), equipamiento escolar (una guardería, dos colegios públicos, un instituto y una escuela oficial de idiomas), equipamientos deportivos (polideportivos, gimnasios), comercios y centro comercial . Además, el pueblo cuenta con una AA.VV que contribuye a la mejora del pueblo, propone actividades lúdicas y posee una biblioteca.

II. El centro

1. Datos generales.

El centro es público e imparte enseñanzas de educación Infantil y Primaria, por lo que acoge a alumnado entre 3 y 12 años. Es un centro considerado de dos líneas puesto que dispone de dos grupos por cada nivel educativo, y en él conviven 410 alumnos, 160 en la etapa de Educación Infantil y 250 en Educación Primaria.

2. Ubicación en relación con la comunidad

En el centro funciona el AMPA que repercute positivamente al ofrecer actividades extraescolares como: danza infantil, fútbol, inglés, informática, cuenta cuentos, música y expresión corporal, apoyo. Éstas se llevan a cabo en colaboración con una empresa, y están adecuadas a las demandas que exige la comunidad educativa.

La participación del Ayuntamiento y de otras instituciones en el centro es notable y se considera que favorece beneficios al entorno.

El alumnado del centro proviene, en su mayoría, de la localidad, no obstante un número considerable del alumnado procede de núcleos de población cercanos (Ayagaures, Montaña la Data y Calderín). Este alumnado utiliza el transporte escolar. Además, el centro cuenta con un número elevado de alumnos y alumnas procedentes de otros países, principalmente europeos pero también sudamericanos (colombianos, argentinos, ecuatorianos, etc.) y africanos (especialmente marroquíes), presentando muchos de ellos dificultades con el idioma castellano.

ZONA DE INFLUENCIA

La zona de influencia incluye todo el núcleo urbano de El Tablero (común al CEIP Pepe Monagas), Ayagaures, Calderín y Montaña La Data (únicamente a partir de 3º de Primaria) y cuentan estas tres últimas localidades con transporte autorizado.

Las zonas limítrofes son Montaña la Data (desde 3 años a 2º de Primaria). Todas las que son área de influencia del CEIP Pepe Monagas (El Salobre, Sonneland, Lomo Perera, Pedrazo y Lomo Gordo). Áreas no limítrofes son todas las que no están en el área de influencia de este centro ni en el área de influencia del CEIP Pepe Monagas.

RELACIÓN CON LOS CENTROS DE LA ZONA

- CEIP Montaña La Data. (Se incorporan a nuestro centro en 3º de primaria).
- IES Tablero (Aguañac) : nuestro centro de referencia de secundaria .

3. Características de la infraestructura

En relación a la estructura física del centro, cabe comentar en líneas generales que éste dispone de los espacios y de los recursos adecuados y necesarios, ya que es una escuela de nueva creación y está adaptada a las nuevas necesidades. Entre los recursos materiales se encuentran, como recurso innovador, los equipos informáticos en los despachos de dirección y secretaría, en la biblioteca del centro, en las aulas de apoyo a las NEAE, de música y de inglés, en todas las aulas de infantil y primaria y, por supuesto, en el aula medusa. Todos ellos cuentan con conexión a Internet a través de una red inalámbrica. También dispone de cámaras de fotos, televisión, video, impresora, etc.

Cada nivel educativo tiene de su aula propia y como espacios comunes podemos destacar: el aula de música, el gimnasio, el aula medusa, el aula de psicomotricidad, la biblioteca, aula idiomática, un aula para el profesor de apoyo a las NEAE, el aula de acogida, el aula del logopedia, así como la sala de profesores, los despachos del Equipo Directivo, conserjería y la sala de fotocopias.

En el exterior del centro, entendido éste como edificio, encontramos dos grandes espacios de recreo, uno para cada etapa. Por un lado, el reservado a Educación Infantil cuenta con zonas verdes, un parque adaptado al alumnado de estas edades con suelo blando, pista de cemento, diversos juguetes a disposición del alumnado. Por otro lado, el reservado para Educación Primaria cuenta también con zonas verdes, en él se sitúa el huerto escolar. El patio queda diferenciado en dos zonas, una cubierta y otra en la que se encuentra una cancha que accederá el alumnado del 2º a 6º nivel de primaria. En ambas, hay diversos materiales para que el alumnado pueda jugar durante el periodo del recreo.

4. Servicios de los que dispone

El centro dispone de los siguientes servicios: de limpieza, comedor escolar, de transporte, de atención temprana, acogida de tarde, judo, informática, inglés y ábaco.

5. Horario

El horario general del centro es:

Servicio de Atención temprana de 07:30 a 08:25.

Transporte a las 8:25 la llegada y la salida a las 14:00 (Sep. y Jun) o a las 15:00 (resto del curso).

Comedor escolar de 13:30 a 14:00 (Sep. y Jun) 15:00 (resto del curso).

Horario lectivo del alumnado es de 08:30 a 12:30 (Sep. y Jun) o 08:30 a 13:30 (resto del curso).

Actividades extraescolares y parte de refuerzo es de 15:00 a 18:00.

Para facilitar las relaciones e intercambio de información entre la familia y profesorado se establece el siguiente horario de visitas en horario de tarde, normalmente, los segundos y cuartos martes de cada mes y siempre de 15:30 a 17.30 horas excepto en las fechas previstas para la entrega de notas que se llevará a cabo de 15:00h a 17:00h.

6. Recursos humanos

Haciendo referencia a los recursos humanos con los que contamos, cabe destacar la presencia de 32 docentes entre tutores/as y especialistas (Educación Física, Música, Inglés, Apoyo a las NEAE, Logopedia, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica), la mayoría son personas jóvenes.

Además, del personal administrativo, el de atención temprana, el del comedor, el del servicio de limpieza, de conserjería, los/as monitores/as de las actividades extraescolares.

7. Proyectos

Otro aspecto relevante en la trayectoria seguida por el Centro ha sido su participación en proyectos tales como: El Proyecto Medusa, el Proyecto CLIC Escuela 2.0, Proyecto Bilingüe CLIL, Proyecto de Convivencia, Proyecto de Bibliotecas BIBESCAN , Proyecto de Dinamización de Recreos, Proyecto de Alumnado Ayudante,

Proyecto Erasmus + (K1). Todos estos aspectos han provocado que el Proyecto Educativo se vea impregnado de las tecnologías de la información y comunicación en todos sus apartados.

8. Web del centro

Cuentan con una web (<http://www.ceipeltablero.org/>) que funciona diariamente y donde se incluye toda la información relevante del centro: actividades, documentación institucional, charlas, etc.

III. Modelo educativo.

1. Principios del plan educativo

A continuación se recogen los principios del plan educativo del centro (la negrita es nuestra):

*Declaramos nuestro respeto al pluralismo en su vertiente política, religiosa y cultural y nuestro compromiso con los valores democráticos y derechos humanos. La escuela respetará la evolución del alumnado en el sentido de no imponerle ninguna concepción política. Por otro lado, ha de estimular en él **los valores de una sociedad democrática, solidaridad, respeto a los demás y actitud de diálogo**. Así mismo, manifestamos nuestro respeto a la autoridad democrática.*

- *Nuestro principal objetivo es conseguir el éxito educativo de todos los estudiantes*
- *Nuestro Proyecto Educativo pretende adaptarse a todas las necesidades, intereses y posibilidades. Para ello nos organizamos de forma creativa y funcional y gestionamos todos los recursos del centro con el fin de crear las condiciones idóneas para el funcionamiento óptimo.*
- *Nuestros materiales curriculares son elegidos tras un análisis realizado por el claustro de profesores y **ninguno de ellos presenta estereotipos sexistas. Con nuestros alumnos intentamos superar esos estereotipos y revalorizamos el papel de la mujer en la actividad social.***

- **En la formación de grupos de alumnos evitamos cualquier clasificación de los mismos por sus conocimientos, nivel intelectual o rendimiento** así como los grupos estables de recuperación o de repetidores que lleve a una segregación del alumnado que tiene alguna dificultad en el aprendizaje. Tampoco formamos grupos estables con alumnado aventajado.
- Nuestra metodología combinará lo instructivo con lo participativo y emancipativo dependiendo del grupo y del momento educativo, y se fundamenta en:
 - a. Intervención educativa en el contexto natural, adaptándonos al entorno.
 - b. El uso de [nuevas tecnologías](#).
 - c. Flexible: permitiendo ajustar las propuestas al ritmo de cada alumno-a.
 - d. Activa: el alumno-a son los protagonistas de su propia acción.
 - e. Participativa: favorecerá el trabajo en equipo fomentando el compañerismo y la cooperación.
 - f. Inductiva: favorecerá el autoaprendizaje, de manera que sea capaz de resolver planteamientos, organizar su propio trabajo, constatar y comprobar en sí mismo la mejora llegando a la autoevaluación.
 - g. Creativa: planteando propuestas que estimulen la creatividad en los alumnos-as, huyendo de modelos fijos, estereotipados o repetitivos.
- Potenciamos todo tipo de actividad que fomente la animación a la lectura.
- Declaramos nuestro compromiso con la conservación y mejora del medio ambiente y lo hacemos de forma práctica recogiendo el papel que usamos para reciclarlo, recogiendo pilas y vidrio y limpiando las instalaciones así como concienciando a los alumnos en la conservación del entorno.
- Manifestamos nuestra intención de coordinarnos pedagógicamente con las unitarias de las que somos receptores de alumnos y con el centro de ESO del que somos emisor.
- Entendemos el centro escolar como un sistema abierto. **Por lo tanto, la acción educadora que desarrollamos está abierta e incorpora la colaboración de los padres y de las instituciones culturales y sociales del entorno.**
- Entendemos **la educación como un proceso que abarca los diferentes procesos que integran la personalidad del alumno teniendo en cuenta las diferencias individuales sociales y culturales.**
- Nos regimos por el **principio de la coeducación**, entendiéndola como un intento de educar para la igualdad sin discriminación de ninguna clase por razón de

sexo. Buscando la superación de mitos, tabúes y diferenciación de roles entre el hombre y la mujer.

- Queremos preparar a las personas para que **sepan integrarse en una sociedad cambiante y se conviertan en miembros responsables de ella**, lo que exige asumir la tensión de ser capaces de vivir en un entorno competitivo sin tener por ello que interiorizar necesariamente sus valores. En esta perspectiva, el proceso educativo deberá intentar transformar la existencia más que adaptarse a la realidad existente.
- El legítimo deseo de ocupar un lugar en la vida activa no debe marginar la capacidad de solidaridad y cooperación con quienes nos rodean.
- Nos declaramos no confesionales y manifestamos nuestro respeto a las opciones particulares de todos los miembros de la comunidad educativa sin ignorar tradiciones culturales de la mayoría de la comunidad tales como la navidad. Respetamos la decisión personal de los padres a elegir una enseñanza religiosa a través de las materias específicas.
- Entendemos la comprensividad como un principio que propiciará el que todos los alumnos tengan unas mismas condiciones educativas a lo largo del periodo escolar obligatorio (igualdad de oportunidades).
- Aceptamos el derecho que todos los alumnos tienen a disponer de las mismas condiciones educativas, a pesar de las discapacidades que presenten, siempre y cuando el Centro disponga de los servicios y medios adecuados para paliar estas discapacidades.
- Nuestro Centro está abierto al entorno haciendo en él salidas e itinerarios culturales, lo analizamos física y socialmente a través de las distintas áreas y hacemos partícipes de nuestra actividad académica a la comunidad educativa a través de nuestros actos académicos, culturales y festivos. Respetamos la ideología de todos los miembros de la Comunidad Educativa. Eliminaremos cualquier educación hacia un adoctrinamiento concreto.
- Respetaremos la libertad de expresión y cátedra del profesor y de poder de decisión del alumno.
- Entendemos la educación como un sistema que favorece la compensación y evita las diferencias fundamentalmente de carácter socioeconómico, étnico y de ubicación geográfica. Compensación que no quedará reducida a la igualdad, para no contribuir a incrementar las diferencias de base.

- Propiciaremos **una educación actitudinal** para abordar la educación para la salud, la educación vial, educación ambiental educación para el ocio, para el consumo, educación para la paz y no violencia, educación intercultural.
- Entendemos la gestión institucional como un proceso participativo de todos los sectores que configuran la comunidad educativa.
- Propiciaremos el fomento y el respeto por el asociacionismo de los alumnos y padres.
- Entendemos la escuela como el ámbito propicio para la **formación permanente del profesorado**.
- Es nuestra intención mantener una **convivencia** en el centro basada en la tolerancia y el respeto a los demás y en la aceptación de las normas que se encuentran inmersas en nuestro Plan de Convivencia y que emanan de la filosofía del Real Decreto 116/2011 que regula la convivencia en todo el centro de Canarias. Declaramos nuestro compromiso de informar a los padres, a diario, a través de correos, sobre la inasistencia de sus hijos a clase.
- El horario que libremente hemos elegido para desarrollar nuestras actividades académicas es el de jornada de mañana, teniendo el A.M.P.A. organizadas por las tardes otras actividades complementarias culturales, deportivas o recreativas.
- Utilizaremos diferentes estrategias **para implicar a los padres en la educación de sus hijos** haciéndoles partícipes en charlas, cursos... que incidan en aspectos concretos del currículo de sus hijos.
- Somos conscientes de que el desarrollo tecnológico de la época moderna supone un reto para la educación, tanto en lo que se refiere a la adquisición por parte de los alumnos de los hábitos e instrumentos necesarios, cuanto la capacidad de adaptación del profesorado al uso y manejo de las nuevas tecnologías.
- Se dará al alumnado las herramientas que le permitan dominar la avalancha de información y acoger con discernimiento los mensajes que difunden los medios de comunicación y publicitarios.
- Propiciaremos el fomento y el respeto por el asociacionismo de los alumnos y padres/madres, así como la participación en asambleas de aula, a través de sus delegados en la Junta de Delegados y en el Consejo Escolar.
- Se potenciará el trabajo en equipo tanto de los alumnos-as como de los profesores-as.

- *Se fomentará el gusto por el trabajo bien hecho y la capacidad de planear y evaluar el propio trabajo de acuerdo con unos determinados objetivos.*
- *Se desarrollará en el alumnado la capacidad de aprender a aprender.*
- *Es nuestra intención mantener una **convivencia pacífica** en el centro. Se asumirá el conflicto como algo inherente a las relaciones humanas empleando mecanismos racionales para la solución de los mismos de forma constructiva.*

2. Proyectos

CURSO 2017/2018

- PROYECTO APRENDIENDO CON LAS TIC'S
- PROYECTO DE CONVIVENCIA: IGUALDAD DE GÉNEROS
- PROYECTO + QUE UN RECREO
- PROYECTO RECICLANDO 3-1 ERRES
- PROYECTO EN EL RECREO JUGAMOS TODOS
- PROYECTO ESCUELA DIGITAL
- **PROYECTO DE DIVERSIDAD AFECTIVO SEXUAL CEIP EL TABLERO**
- PROYECTO DE BUENAS PRÁCTICAS EN EL COMEDOR ESCOLAR
- PROYECTO INTERCAMBIO COMUNICATIVO
- PROYECTO ESCUELAS CONECTADAS
- PROYECTO DE PLÁSTICA (DE 1º A 6º DE PRIMARIA)
- PROYECTO AICLE (DE 1º A 5º DE PRIMARIA)
- PROYECTO DE BIBLIOTECA
- PROYECTO ERASMUS: AUXILIAR DE CONVERSACIÓN, TERENCE.
- PROYECTOS EMOCREA Y EMOESCRIBO
- PROYECTO AYUDA ENTRE IGUALES (HELPERS)

CURSO 2018/2019.

- LIBROS DE TEXTO, MATERIALES Y PROYECTO "ESCUELA DIGITAL".URL
- CEIP EL TABLERO: PROFESORES VOLUNTARIOS PARA TUTOR PRÁCTICUM.
- PROYECTO ESCUELA DIGITAL
- APRENDIENDO CON LAS TIC

- PROYECTO ALEMAN CLIL
- PROYECTO ¡MUSIQUEANDO!
- PROYECTO: EN EL RECREO JUGAMOS TODOS (INFANTIL).
- PROYECTO + QUE UN RECREO PRIMARIA.
- “PROYECTO 3 + 1 ERRES”

3. Formación profesorado

Cada año se valora en la CCP y Claustro. El plan de formación 17/18 fue:

1º TRIMESTRE

- Programación general anual. Programación didáctica. Programación de Educación Infantil. Evaluación por Proideac. Formación al profesorado por parte del Director y Jefatura de Estudios.
- Didácticas de las Matemáticas. Ramón Galán
- Formación en Educación afectivo sexual en la Escuela. Noemi Parra, Profesora de la Universidad de Las Palmas (sexóloga y trabajadora social). 1º Parte: charla general y 2º parte por ciclo revisión de materiales propuestos.

2º TRIMESTRE

- ACAELP. Formación en acoso escolar
- Formación en DEA. Orientadora del centro.

3º TRIMESTRE

- Formación en NEAE
- Charla Policía Nacional (peligros en la red) dentro del Plan Director.

4. Coordinación inter e intrainstitucional

- Consejo escolar: composición 7 profesores/as, 5 miembros de familias y una del AMPA, 1 responsable municipal, 1 personal no docente, 2 alumnos/as.
- EOEP (Orientadora y Logopeda)
- CEP Sur. Coordinadora mensual y a demanda

- Centro de Salud a través de los Servicios Sociales municipales o la Trabajadora social del EOEP
- Otros: la clínica Roca (tiene una sección pedagógica e imparten charlas) y la Policía Nacional a través del Plan Director

Objetivos

I. Objetivo general

Desarrollar un proceso de investigación acción participativa que favorezca la transformación socioeducativa del CEIP El Tablero para la atención de la diversidad sexual y de género y prevención del acoso escolar.

II. Objetivos específicos

1. Conocer las características sociodemográficas y organizativas del centro en relación con la diversidad sexual y de género
2. Identificar y concretar cuáles son las necesidades del centro en relación con la acogida de la diversidad sexual y de género
3. Intervenir de manera conjunta para la transformación socioeducativa del centro en la acogida a la diversidad sexual y de género
4. Analizar e interpretar el proceso de intervención y participación para la atención de la diversidad sexual y de género

Modelo y metodología de la investigación-acción-participativa

I. El modelo de investigación-acción-participativa (IAP)

Hemos optado por una investigación acción participativa (IAP) porque el “Servicio municipal de atención a la diversidad sexual y de género” en el que se inscribe, se despliega desde un enfoque crítico, es decir, orientado hacia la génesis social de los problemas (no sólo sus efectos). Siguiendo la terminología propuesta por (Sedgwick, 1998) actúa desde una óptica universalizadora: pone en el foco de atención los procesos sociales en torno a la gestión de la diversidad sexual y de género. Frente a una óptica minorizadora que entiende que este es un asunto que afecta solo a grupos delimitables. Los enfoques críticos, requieren métodos que permitan una intervención transformadora, para lo cual es fundamental la participación de la comunidad, como es el caso de la IAP “cuya finalidad no es solo el conocimiento, sino la transformación social de la realidad” (Duarte, 2016, p. 192). Además, se inscribe en la acción comunitaria entendida como la dinamización de las relaciones sociales de cooperación entre los miembros de un determinado ámbito o espacio de convivencia para mejorar el bienestar cotidiano de las personas (Carmona & Rebollo, 2009). Esta tiene una doble función: la mejora de las condiciones de vida de las personas, en nuestro caso, alumnado trans*, y el proceso de fortalecimiento ciudadano para su propio protagonismo (Rebollo, Morales, & González, 2016). Nos interesa comprender que “la IAP no es una técnica que se pueda incorporar en el programa, sino un enfoque o estrategia general de intervención que se puede plasmar en muchas prácticas concretas que dependerán de

la creatividad de los protagonistas y de las circunstancias presentes en cada caso” (Colectivo IOÉ, Pereda, De Prada, & Actis, 2003, p. 2).

Este enfoque aplicado a nuestro campo concreto, el sistema educativo, presenta algunas características particulares. Como describe Charo Altable (2007), en la investigación-acción,

Se comienza con un problema práctico, que a su vez es teórico, pues surge de una contradicción entre las teorías y las prácticas con las que se enfrentan; sólo que aquí la teoría no es articulada, sino que se construye en la práctica, al clarificar el problema. (Altable, 2007, p. 114)

En el ámbito de la educación, Elliot (2000) define la investigación-acción como una actividad desarrollada por grupos o comunidades con el fin de cambiar sus circunstancias que se basa en el bien común. Este proceso no distingue entre la práctica que se investiga y el proceso de investigación. Es decir, son teorías en acción que facilitan cambios socioeducativos. En este sentido, podríamos esbozar las siguientes características:

- Considera que las situaciones sociales pueden transformarse
- Uno de sus propósitos es profundizar en una comprensión de la realidad social desde lo común
- Ofrece las diversas interpretaciones que hacen de la situación los diversos agentes que intervienen
- Esto genera un conocimiento compartido, juntamente evaluado que se concreta en actuaciones participadas por la comunidad.

Algunos de los aspectos destacados de la investigación acción en el terreno educativo es que es inductiva, construye los conceptos *a posteriori*, implica a la comunidad educativa como participantes del proceso, no como objetos de estudio, y se detiene en el proceso en vez de centrarse en el producto (Altable, 2007).

En este sentido, se plantea que la idea general del proceso no puede fijarse de antemano y que la exploración implica también el análisis. De esta forma se caracterizan las fases metodológicas de esta forma (Elliot, 2000):

1. La identificación de la idea general: se refiere a aquella situación que se quiere transformar, en nuestro caso la “acogida de la diversidad sexual y de género”
2. Exploración: se describen la situación de la manera más completa posible, en nuestro caso incluyendo a toda la comunidad educativa. Se recopilan datos y se analizan, generando hipótesis explicativas que pueden quedar abiertas a nuevos análisis.

3. Construcción de un plan de actuación, que debe tener una descripción revisada de la idea general y una descripción de los factores que deben cambiar o modificar para mejorar la situación, junto con las acciones que han de emprenderse. Además, deben negociarse los pasos, describir los recursos necesarios y las normas éticas del proyecto.
4. Decidir qué medidas del plan general deben ser puestas en marcha. Así, según la evaluación de una acción se pone en marcha otra prevista quizá más tarde
5. Puesta en marcha de los pasos siguientes: la aplicación de una medida puede demorarse bastante, pues, aunque el paso haya sido puesto en marcha, sus efectos pueden requerir cambios en la exploración o la acción.
6. Comprobación de los efectos y vuelta a la espiral.

Un aspecto importante de este tipo de proceso es que poner en común la idea general, los significados que se le otorgan y los modos de proceder. Como afirma agudamente Charo Altable,

Significa enfrentarse al miedo que pueden sentir los miembros del grupo a ser juzgados por el resto de compañeros y compañeras, en un ambiente donde hasta ahora lo más importante era aparentar que no había problemas. Ahora, por el contrario, hay que diagnosticar conjuntamente los problemas, planificar las acciones correctoras, ejecutarlas y comprobar los efectos. Eso es la investigación-acción (Altable, 2007, p. 117)

Ahora bien, también se alerta de las dificultades de llevar a cabo investigación-acción en el ámbito educativo por la organización de las propias instituciones cuya lógica de agilización del trabajo deja poco espacio para los procesos participativos (Altable, 2000).

II. Fases metodológicas de la IAP

Las fases metodológicas de la IAP que desarrollamos en el CEIP El Tablero son: planteamiento de la IAP, trabajo de campo, análisis, construcción del programa de acción integral, supervisión e informe final; así como su calendarización y propuesta de actividades. Todo ello con la finalidad de que sea discutido y ajustado a la realidad del centro en el que se desarrollará.

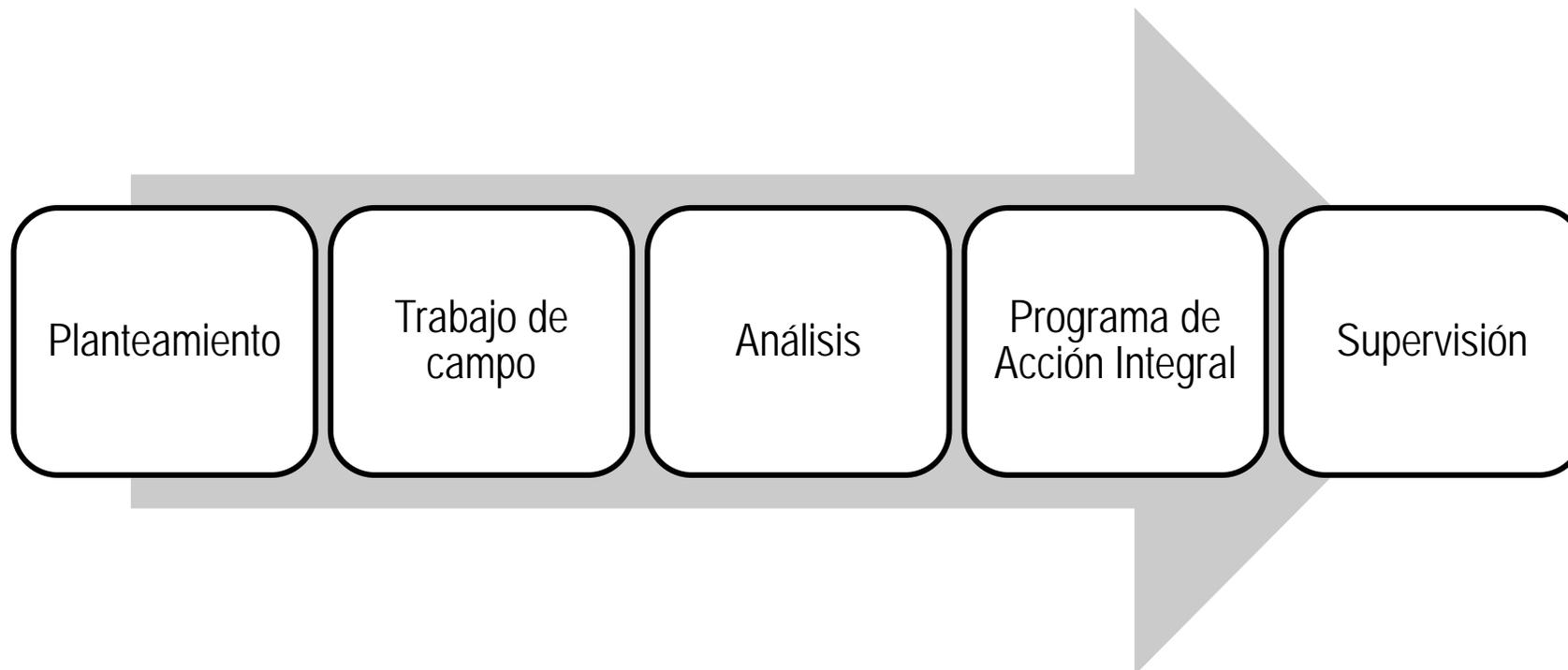


Ilustración 1. Fases metodológicas IA

1. Planteamiento de la IAP

La fase de planteamiento de la IAP supone el inicio del proceso metodológico, que tiene las siguientes acciones:

- Negociación de la demanda.
- Planteamiento de los objetivos.
- Constitución del Grupo Motor CEIP: con representatividad de toda la comunidad educativa. Se creó 18/04/2018 y en la primera reunión asistieron 19 personas.
- Recogida de información sobre el CEIP El Tablero: sociodemográfica, diversidad sexual y de género (realidad, actuaciones, etc.), organización y documentos de centro (PE, PAT, Convivencia, Igualdad...), redes comunitarias, etc.
- Difusión del proyecto: reuniones con diferentes instituciones y actores sociales, presentación a la ciudadanía.

2. Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó a través de las reuniones del Grupo Motor, que es el encargado de dinamizar el proceso de la IAP. En estas reuniones se concretan los pasos del proceso. Para la realización del análisis interno se realiza una técnica de investigación participativa, la DAFO, se realizan entrevistas individuales exploratorias a informantes clave (la Orientadora y la Jefa de Estudios) y análisis documental.

Es el Grupo Motor es quien va a organizar y reclutar a las personas que participan en las técnicas de investigación orientadas a la comprensión del proceso de acogida a la diversidad sexual y de género en el centro educativo. Estas son: entrevistas grupales (familias, personal no docente, profesorado de infantil y de primaria) y taller de análisis con el alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria.

3. Análisis

El análisis tiene dos partes, la primera es el diagnóstico interno y externo en torno al objeto de atención. Este se realizó por medio de una técnica DAFO en el Grupo Motor, de entrevistas individuales semiestructuradas y revisión documental (diario del

proyecto). La segunda es la comprensión del objeto de estudio por parte de la comunidad educativa a través de entrevistas grupales y taller de análisis al alumnado.

Por un lado, se realizó el análisis de las entrevistas grupales a la comunidad educativa: personal no docente, familias, profesorado de infantil y profesorado de primaria. El análisis se ha realizado a través de una codificación simple en la que se establecían temas y subtemas como las dimensiones de análisis. Los temas generales son:

- Posiciones sobre el proceso
- Realidad que justifica el proceso
- Condiciones que posibilitan el proceso
- Propuestas para el proceso

Por otro lado, se realizó el análisis de los datos del taller de análisis realizado con el alumnado. También a través de codificación temática, en este caso, nos interesaba conocer cómo se articulaba la acogida a la diversidad por parte del alumnado, los temas son:

- Las características de un contexto acogedor
- Las figuras de protección
- Crecer y la complejidad de las relaciones sociales entre iguales
- El tránsito al instituto
- La diversidad de género

4. Construcción del Programa de Acción Integral (PAI)

El programa incorpora las propuestas recogidas durante el proceso de trabajo y establece los objetivos y actividades para el siguiente periodo. Este programa será discutido en GM para la elaboración de la propuesta final de PAI.

5. Supervisión de la aplicación del PAI

Puesta en marcha del PAI que será supervisado en el GM. Durante esta fase se incorporarán instrumentos para la evaluación de la aplicación del PAI a través de un Sistema de indicadores.

Resultados

I. El enfoque del proceso para transformar el centro en clave de acogida a la diversidad sexual y de género

En el trabajo de campo realizado se pueden caracterizar dos ópticas de entender el proceso para transformar el centro en clave de acogida de la diversidad sexual y de género. Estas ópticas en ocasiones aparecen entremezcladas. Para delimitarla, es de utilidad la terminología propuesta por Sedgwick (1998):

- Minorizadora: pone el foco en grupos delimitables, en este caso, personas transexuales. En este sentido, el proceso se justifica en la medida en que existan personas *transexuales* y está orientado a atender sus necesidades específicas. Esta realidad se entiende como una excepción a atender y, en todo caso, a promocionar valores de inclusión social de su realidad. Las actuaciones, por tanto, se centran en informar sobre esta realidad, caracterizarla e incluir sus necesidades, consideradas específicas, en el contexto educativo.
- Universalizadora: su foco son los procesos sociales en torno a la gestión de la diversidad sexual y de género. Plantea un marco de acción socioeducativa desde la educación de las sexualidades e incluye al género como norma social productora de sexismo. El proceso es transformador y atiende los malestares de género y las diferentes formas de gestionarlo por parte de las personas, entendiendo que el contexto social es productor de significados y narrativas que influyen en la

subjetividad de los individuos. De modo que sus actuaciones son globales, atienden a las concepciones sociales sobre el sexo, la sexualidad y el género.

Además de estas dos ópticas, destacamos otro foco muy presente que vamos a llamar de “Diversidad” como marco común que se relaciona también con la gestión de la convivencia. Este marco de la “Diversidad” lo planteamos desde una perspectiva interseccional, que supone un análisis particular de los procesos de construcción de la diferencia. Siguiendo a Lucas Platero (Platero, 2012), ni la sexualidad, ni la racialidad/etnicidad, ni la capacidad, como categorías de análisis social y ejes de desigualdad, deben estudiarse entendiendo cómo impactan en las personas y en su entorno de manera compleja e interseccional. En este proceso para una escuela acogedora, la sexualidad ocupa un lugar central, pero no el único desde esta mirada analítica,

La elección consciente y estratégica en la que buscamos darle a la sexualidad un lugar visible y no ser una coetilla más en la lista de desigualdades u organizadores sociales de las vidas de las personas que se pierde junto al etcétera (Platero, 2012, p. 17)

Esta mirada analítica permite comprender los ejes de desigualdad social como constructos normativos, frente a los que se propone una educación desde la celebración de la diversidad como un valor, que no consiste en la suma aditiva de diversidades (sexuales, raciales, funcionales, etc.) sino como un lugar común, como una maraña que evidencia las experiencias interseccionales de los sujetos.

En este sentido, nos parece de utilidad la metáfora del *paraguas de la diversidad* donde cada varilla es una categoría, unida a los demás por la tela y fundidos radialmente en el bastón que agarramos colectivamente contra la lluvia torrencial de las estructuras de desigualdad que construyen las diferencias.



Esto se articula desde un marco de la educación de las sexualidades que implica: conocer la dimensión sexual humana, facilitar actitudes basadas en la comprensión del hecho sexual como un valor, la aceptación de la propia vivencia de la sexualidad, aprender habilidades que faciliten moverse en esta experiencia de manera satisfactoria y promover un pensamiento crítico cuestionador de la norma sexual y de género. En este sentido, se intersecciona con la acción educativa para promoción de la igualdad de género y la convivencia. Esto no quiere decir que desde la educación sexual se pueda abordar todo, sino que estas acciones se interseccionan entre ellas abriendo espacios para un desarrollo que debe ser tratado desde este enfoque, sin solapamientos, ni añadidos, sino desde una relación compleja de sus interacciones.

La delimitación de estas ópticas y enfoques atraviesa cada dimensión de análisis de la fase de trabajo de campo de la IAP en torno a nuestro objeto de atención: la transformación socioeducativa del CEIP El Tablero para la atención de la diversidad sexual y de género.

El trabajo de campo se ha centrado en explorar dos cuestiones:

- 3) Diagnóstico interno y externo en torno al objeto de atención. Este se realizó por medio de una técnica DAFO en el Grupo Motor, de entrevistas individuales semiestructuradas y revisión documental (diario del proyecto).
- 4) Comprensión del objeto de estudio por parte de la comunidad educativa a través de entrevistas grupales y taller de análisis al alumnado.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en cada uno de los bloques de análisis.

II. Diagnóstico interno y externo para la transformación socioeducativa del CEIP El Tablero en la atención de la diversidad sexual y de género.

En el CEIP El Tablero hay un punto de inflexión en entorno a la acción educativa para la acogida de la diversidad sexual y de género. Este se da en el año 2016 a través de una iniciativa promovida por la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de san

Bartolomé de Tirajana dentro del Proyecto Stop Homofobia, Bifobia y Transfobia, una charla de Chrysallis Canarias.

Me movió su estómago en la realidad, su experiencia personal. Creo que si ella no hace esa experiencia personal no nos mueve tanto, aunque explique el tema, aunque nos llegue el tema, aunque nos hable un súper ponente... a mí me movió su estómago, la sensación de, yo tengo mi estómago de madre, también lo tengo súper sensible, mi rol de madre es intenso [se ríe]. Entonces, a mí me movió y yo creo que a todos los que estábamos allí, a la mayoría. Gente más innovadora, menos innovadora, más con la mente abierta, con la mente menos abierta en el sentido de que tú te sientas a comer y piensas, "ños, lo que piensa este de algunos temas". Pero creo que nos movió a todos, a mí personalmente me movió. Y dije, "buaj, mi madre, ahora entiendo lo que me ha pasado con Daniela, lo que me ha pasado con Ian, lo que me ha pasado con Aarón, lo que me ha pasado con Brian durante todos estos años". (Entrevista individual Jefa de Estudios, reg.1041)

Esta experiencia implica, por un lado, que se genera un nuevo centro de interés para personas clave en el centro (la jefa de estudios y la orientadora), lo que lleva a la revisión de las actuaciones educativas en esta materia. A pesar de que a priori no se considera una demanda del centro justificada en que no hay niñ*s transexuales (desde una óptica minorizadora)

Entonces, cuando ella empieza, eh, las personas que estábamos allí nos dijimos: aquí pasan muchas cosas y no estamos haciendo nada. (Entrevista individual Orientadora, reg.1329)

En este momento, el primer acercamiento a la diversidad de género se hace desde la transexualidad. A medida que avanzan y profundizan la formación, se va complejizando la mirada y se van acercando a una óptica universalista, y se comienza a mirar la diversidad sexual y de género desde una perspectiva educativa,

Yo creo que, um a pesar de que han pasado situaciones. Porque no es nuevo. Siempre en todas las clases ha habido que lo ha pasado mal por su expresión de género, que se han burlado, que eh..., Pues porque no lo teníamos presente. Es como si no lo viéramos. Como, "bueno, es natural", eh está ahí y sin más. Y, tampoco en infantil hacer todas esas divisiones que hacíamos ni las actividades separadas por sexo, ni plantearnos que una acampada no..., ver niños llorando y averiguar porque no están con sus amigos. (Entrevista individual Orientadora, reg.1471)

Esta mirada educativa se concreta en una serie de actuaciones:

Curso 2016/2017:

- Formación del claustro: Transexualidad infantil. Eva Pascual. Chrysalis Canarias
- [Charlas de transexualidad infantil en primero de primaria](#)
- Comienza la reflexión sobre la eliminación de los marcadores de género en los baños y su separación. Se consulta sobre el procedimiento a Eva Pascual (de profesión arquitecta). Para ello se realiza una encuesta entre el profesorado y se solicita al Ayuntamiento colaboración para la ejecución de la obra.
- Participación en Jornadas sobre Transexualidad en las Palmas de Gran Canaria a las que asisten la orientadora y la jefa de estudios.
- Acompañamiento y asesoramiento desde el servicio del Ayuntamiento por un caso de diversidad de género: intervención familiar y reuniones de seguimiento.
- Tutoría afectiva con la alumna por parte de la Orientadora.
- Acción tutorial con un grupo con un caso de diversidad de género. Se realizan 3 sesiones.
- Se le da el distintivo al centro de Stop Homofobia, Bifobia y Transfobia por parte del Ayuntamiento de San Bartolomé de Tirajana
- Participación de la orientadora en el Curso de la Universidad de Verano de Maspalomas sobre Transexualidad: enfoque multidisciplinar.

Curso 2017/2018:

- Reuniones de seguimiento de casos
- Proyecto Afectivo Sexual en el PGA
- Asistencia de la Orientadora y Jefa de Estudios al seminario Educar en la Diversidad celebrado en la ULPGC
- Asistencia de la Orientadora al curso educación afectivo sexual en la escuela en el CEP Las Palmas
- Acción formativa dirigida al profesorado en horario de exclusiva a cargo de la Orientadora dirigida a la inclusión de contenidos de diversidad sexual y educación afectivo sexual en las programaciones didácticas, revisión de rúbricas y revisión de materiales de interés, propuestas para añadir en el EVAGD en el curso 2018/2019
- Solicitud para la participación en el proyecto DIVERSIGUALDAD de la Consejería de Educación (denegada)
- Acción tutorial Educación afectivo sexual y diversidad por parte de la Orientadora a los grupos de 6º Primaria

- Formación al profesorado y comunidad educativa sobre Diversidad afectivo sexual en la escuela a cargo de la Orientadora del centro, Eva Pascual (Chrysallis Canarias) y Noemi Parra.
- Participación de la Orientadora en las Jornadas Transexualidad y escuela organizadas por Fanuesca en Santa Lucía de Tirajana. Asistencia del equipo directivo del CEIP El Tablero
- Reuniones de coordinación con el Ayuntamiento para la creación de los baños inclusivos
- Coordinación para la inclusión de medidas de atención a la diversidad sexual y de género en la organización del viaje de fin de curso (6º Primaria) y campamentos de 4º y 5º de Primaria.
- Formación personal no docente a cargo de Noemi Parra
- Solicitud al responsable de Canarias del grupo editorial SM de revisión de sus contenidos con perspectiva de diversidad sexual y de género y teniendo en cuenta la Orden de Acompañamiento al Alumnado Trans* del Gobierno de Canarias. La propuesta se trasladó a los responsables generales en Madrid.
- Realización de actividades y SA. Se propone la posibilidad de publicación de estas por parte del profesorado interesado.

Como se puede ver, desde la configuración de la diversidad sexual y de género como centro de interés para la acción educativa, se ha realizado una destacada labor durante estos dos cursos académicos. Destacan las acciones relativas a la formación del personal, especialmente de las personas clave del proceso: la Orientadora y la Jefa de Estudios. Su capacitación, en concreto de la Orientadora, está siendo revertido en el día a día a partir de actuaciones concretas que vienen a introducir cambios y revisión de los contenidos, así como trasladar propuestas de trabajo,

El profesorado, no dejarles que busquen porque eso cuesta muchísimo. Leticia y yo nos encerramos, buscamos todas las rúbricas, los libros en donde había que hacer los cambios, se los enseñamos y ese fue el primer punto de partida. Y, también hubo algo muy importante que Leticia hizo: que parecía que esto era nuevo porque había habido un protocolo de la Consejería, ¡pero es que esto estaba en las rúbricas y las rúbricas son del 2014! (Entrevista individual Jefa de Estudios, reg.1113)

En la medida en que la propuesta ha sido asumida por el equipo directo, se ha podido hacer efectiva e incorporar como proyecto del centro y hay una pauta marcada colectivamente sobre que este es un asunto sobre el que hay que trabajar.

Para poder definir las estrategias de trabajo, realizamos una técnica DAFO con el Grupo Motor. Esta técnica nos permite identificar los puntos débiles (debilidades a corregir y amenazas a afrontar) y los puntos fuertes (fortalezas a mantener y oportunidades a explorar) y sistematizarlos en un cuadro que considera los factores internos y presentes (autodiagnóstico de la situación de la escuela) y los factores externos del entorno (condicionamientos y situaciones que pueden afectar) (Martí, 2006, p. 47). La DAFO realizada se complementó con un apartado de definición de posibles acciones, que también es denominada DRAFPO (VV.AA., 2009). La matriz resultante es la siguiente:

	<ul style="list-style-type: none"> • El entorno social es favorable a la diversidad • Oportunidad de ampliar conocimientos a la comunidad educativa • Normalización del alumnado • Visibilidad de la diversidad • La buena predisposición para llevar a cabo el proyecto • Entorno abierto y multicultural e intercultural del centro • Implicación de organismos públicos (Ayuntamiento) • Colaboración de asociaciones externas (Chrysallis) 		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de recursos económicos • Falta de tolerancia • Que la comunidad no acepte el cambio que queremos hacer • Incomprensión de la comunidad educativa • Rechazo de las familias a la nueva información • El peso cultural de las familias y profesorado puede entorpecer el proyecto • Abandono del proyecto por falta de tiempo e información 	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Como se puede observar, en cuanto a los factores internos, entre las fortalezas destacan aquellas relacionadas con el equipo humano y los proyectos de centro, que muestran una apertura de este a la inclusión de nuevas perspectivas y la innovación educativa. Las debilidades se centran en la falta de formación, una autopercepción de las personas más implicadas, y de tiempo para dedicar al proyecto (demanda del profesorado). Las familias aparecen tanto en las fortalezas como en las debilidades, de modo que ocupan una posición paradójica que posiblemente se relacione con la diversidad de familias que pueden actuar como palanca potenciadora a la vez que como resistencia al proceso. Un aspecto relevante es que este 2017/2018 curso el papel del AMPA fue de perfil bajo porque estaba en proceso de cambio a nuevo equipo.

En cuanto a los factores externos, se destaca que el centro está en un entorno abierto a la diversidad sexual y de género, así como la implicación de agentes municipales y comunitarios. Las amenazas se relacionan con la falta de recursos para llevar a cabo el proceso y las resistencias de la comunidad educativa. Como vemos hay aspectos en tensión como la apertura y resistencia, parece que *no se pisa terreno firme* y hay cierta incertidumbre sobre la acogida de esta temática. Por un lado, valora que hay un contexto de apertura a la diversidad, pero, por otro, se es consciente de la discriminación sexista, de los cambios en las mentalidades sociales y de sus resistencias conservadoras.

Conectando con el inicio del apartado, queremos destacar que esta realidad siempre ha estado ahí, pero ahora se mira hacia ella y se entiende que puede ser sujeto de acción educativa. La cuestión es que la mirada sea lo más abierta posible para que nos permita una acción educativa transformadora.

III. La comprensión de la acogida de la diversidad sexual y de género por parte de la comunidad educativa.

Este análisis nos ofrece un marco para valorar las posiciones sobre el proceso, la realidad que lo justifica, las condiciones que lo posibilitan y las propuestas para su puesta en marcha. A continuación, se exponen los resultados del análisis por grupos:

personal no docente, profesorado, familias y alumnado. Para finalizar se concretan las conclusiones del estudio a modo de tabla comparativa.

1. El personal no docente

POSICIONES SOBRE EL PROCESO

Entre el personal no docente hay una clara posición favorable en torno al proceso hacia una “escuela acogedora de la diversidad sexual y de género”. El aspecto más destacado de la posición del personal no docente se relaciona con una doble dimensión en el aporte que supone el proceso: por un lado, personalmente se entiende como un aprendizaje y, por otro lado, la adquisición de herramientas para la práctica profesional, que se vincula de manera explícita con favorecer el bienestar de l*s niñ*s.

Yo creo que es muy importante, no solo a nivel personal, que uno aprende cosas. Siempre es bueno aprender cosas nuevas, y luego, ahora en la práctica por los niños. Ver las dificultades que hay y lo que nosotros podemos aportar en determinados momentos (Entrevista grupal PAS, reg.2)

Ambas dimensiones se vinculan con la percepción de que la sociedad se está transformando en relación con la diversidad sexual y de género y muestran voluntad de adaptación a los cambios frente a una actitud resistente a estos, que sí señalan que puede darse en las familias:

Yo lo veo bastante positivo el proyecto, sobre todo por información. Creo que en la época en la que estamos ya se están dando muchas tendencias. Y, yo aprendí un montón de tendencias estos días. Porque, para mí era... eh, gay o lesbianas, eh, hetero y los trans. Pero, esto ya..., no sé cuántas modalidades más, que no conocía. (Entrevista grupal PAS, reg.41)

Aunque, como podemos ver, prevalece una mirada categorizadora respecto a las “tendencias” más que expansiva desde un marco de diversidad. Esto muestra las tensiones entre las ópticas minorizadoras y universalizadoras. Las primeras ponen el acento en que hayan niñ*s que podamos ubicar dentro de una realidad concreta y bien delimitada, de modo que las herramientas están orientadas a tratar esa realidad específica. La universalizadora insiste en los procesos de gestión de la diversidad sexual y de género desde un marco más amplio, de modo que las herramientas son más

transformativas que asistenciales. Un ejemplo de estas perspectivas lo vemos en los siguientes comentarios:

Um, ¡vamos a ver! Eso, ¿hay suficientes niños de estas características para tener un programa así en cada centro?, me pregunto yo. O ¿va a hacer en este centro de toda la zona? (Entrevista grupal PAS, reg.13)

En contraste con este otro:

Normalizarlo. Yo pienso que el fin de todo esto es normalizar y que dentro de unos cuantos años no se diga: “no porque...” ni tengamos que estar... con eso, transexualidad ni nada. Sino que sería una cosa normal. (Entrevista grupal PAS, reg.28)

Con ello vemos como las ópticas minorizadoras y universalizadoras se dan de manera complementaria y en tensión. En este caso, ambas ópticas se encuadran en posiciones favorables a la puesta en marcha del proceso sin darse ninguna resistencia al mismo, aunque según los enfoques, la concreción de las acciones del proceso puede cambiar.

REALIDAD QUE JUSTIFICA EL PROCESO

Las actuaciones en el terreno de la sexualidad se plantean desde el “sentido común” que vienen a basarse en criterios personales, donde si no hay formación al respecto, prevalece la normatividad sexual y de género, sean cuál sea la óptica desde la que nos movamos.

Nosotros actuamos instintivamente, ¿sabes? Por lo que... claro, igual está bien, o no. Yo pienso que eso, para que nos ayude a nosotros, en una parte. Luego tiene otras cosas, otras cosas positivas también, por los niños, por todo para que se integren. Es que no sé. Yo pienso que es positivo en todos los sentidos. (Entrevista grupal PAS, reg.8)

Lo que queremos destacar es que el sentido común puede orientar actuaciones diferentes y, por ello, pueden ser favorecedoras de la acogida de la diversidad sexual y de género o normativizadoras.

¡Vamos a ver! Actuamos como personas, yo que sé, yo me encuentro a un niño y veo la situación yo es que lo veo normal. Es que ¿vamos a ver? Si juega con el bolso, yo no voy más allá de lo que es, de lo que no es. Yo miro el comportamiento, ¿te portas bien? ¿te portas mal? ¿Te arresto?, ¿no te arresto?, ¿dices algo que puede herir al otro?, esa es mi forma de actuar con los niños. Yo, sinceramente problema donde lo hay. Si el niño quiere ser

una niña, pues que sea una niña. Que quiere ir al baño de las chicas pues ¿hay alguien dentro? No, pues vete. (Entrevista grupal PAS, reg.49)

Aquí se describe una actuación afirmativa en donde lo que entra en juego desde la valoración ética es la convivencia, no las peculiaridades de l*s niñ*s. Pero no es algo fundamentado, sino que entiende que forma parte del "sentido común".

Por otro lado, la expresión de género en la infancia con conforme con la normatividad sexual genera incertidumbre

Entraron dos niños a dejar la pelota de fútbol y dijeron: "¿qué le pasa a ese niño?". Y yo, "no es un niño, es una niña". "Y dicen: ¿por qué tiene el pelo corto?", Y le dije: "¿no hay niños con pelo largo?" (Entrevista grupal PAS, reg.60)

El género adquiere relevancia en la interacción social y su confusión (no conformidad) genera inseguridad a la hora de interactuar, de modo que quienes tienen una actitud sensible y empática temen "faltar el respeto". Aquí está una buena parte de las necesidades que plantea este grupo en torno a la formación para atender situaciones de expresiones de género no conformes con la normatividad sexual o de identidades trans* no binarias, en las que la puesta en cuestión del binarismo de género deja sin herramientas para interacción social. La cuestión por plantear es que lejos de dar respuesta cerradas y normativizadoras, debemos ejercitar una actitud abierta a la diversidad frente a una que intente encerrar las posibilidades en categorías manejables, que son tendientes establecer unos límites muy marcados.

La concreción de la "confusión" se ve de manera muy clara en relación con el uso de los baños. Por un lado, la "vigilancia", es decir, corregir cuando alguien que por su expresión de género nos parece un niño que vemos entrar al baño de niñas. Por otro lado, los contextos en los que se justifica un uso "incorrecto del baño" por una cuestión de necesidad y mientras esté libre:

A mí me pasó esta mañana con, con una niña. Estaba X1 en el baño de las chicas y me dice: "X2, voy a hacer pis". "Pues entra al baño". "¿Pero ese es el de chico?", y le digo: "¿está libre?, entra. Es un baño, tiene una vasija, entra, haciendo pis no hay nadie, y te vas". Y se fue. Pero fue eso, era si tienes ganas vas al que quieras. (Entrevista grupal PAS, reg.59)

Al mismo tiempo, el miedo al uso del baño "incorrecto":

"Vete al baño de los niños, que...". "No, a ese no que me da miedo". "Pero ¿por qué te da miedo, si no hay nadie?" Una niña de cuatro años. Y mira, caí ahora, me acordé, y ya se había hecho pis encima, se hizo pis encima (Entrevista grupal PAS, reg.235)

En relación con el propio alumnado, un aspecto que destacan es la percepción de la variabilidad de género y la edad: se parte de un estadio creativo y progresivamente se van percibiendo situaciones de discriminación y éstas son más visibles cuando son los niños los que tienen comportamientos no conformes con el género.

¿Sabes qué pasa? Yo, en concreto tengo un niño al que, que juega mucho con las muñecas, le encantan. Mi compañera también en primero; yo tengo los de segundo. Y los compañeros como lo conocen de siempre saben cómo es. No. Lo aceptan igual, ¿sabes? No lo discriminan porque es un niño que le gustan jugar con las muñecas, ¿sabes? (Entrevista grupal PAS, reg.101)

Yo pienso que es la edad. Depende de la edad, cuando son chiquititos juegan con las muñecas, con el bolso, todo el mundo, todo está bien. Ya, cuando van cumpliendo años ya [la interrumpen] (Entrevista grupal PAS, reg.103)

Vemos dos cuestiones de interés, la primera es que el género implica un aprendizaje social del rol y de los límites de la norma. Este aprendizaje es progresivo, por ello se percibe que a medida del*s niñ*s avanzan en edad las rupturas de la norma de género son percibidas entre ellos y actúan como correctores de esta. La otra es que la construcción de la masculinidad tiene unos límites más cerrados que la de la feminidad, así que las transformaciones de las mentalidades sociales y la posición social de las mujeres permiten un abanico más amplio de formas de vivirse y expresarse como mujer que las opciones que tienen los hombres, donde la construcción de la masculinidad hegemónica es excluyente de la feminidad y tiene unos límites más definidos,

Yo, de todas formas, veo las dos caras. Los niños pequeños actúan de una forma van creciendo y sale el rejo de “aquel es maricón” [susurra] (Entrevista grupal PAS, reg.113)

Un aspecto importante que conecta con la óptica universalista es que vinculan las dificultades en la acogida a la diversidad con el machismo (Entrevista grupal PAS, reg.119), lo que conecta con la óptica universalista del proceso.

Por otro lado, se expresa una consideración de la infancia como asexuada

En el centro son problemas pequeños, niños pequeños. Niños de tres años no hay problemas. No hay problemas, él juega con muñecas, niño de cuatro juega con muñecas, me voy allí a jugar. No existe ni el niño ni la niña no hay, son niños. No hay sexo, no hay nada. (Entrevista grupal PAS, reg.139)

Como podemos ver en el comentario, hay una vinculación entre la consideración sexuada y los problemas. En concreto se refiere a la expresión erótica. La constitución sexuada es una cualidad humana que se constituye de forma procesual y biográfica. La

sexualidad infantil está poco diferenciada y organizada en relación con la adultez (De la Cruz, 2010, p. 42). De modo que sí hay sexo. Lo que parece que más bien se vincula con los problemas es la normatividad sexual y de género. Esta provoca malestares en los sujetos a cuenta de las desigualdades y exclusiones que produce. Podemos ver la normatividad como problema atendiendo a que su aprendizaje se da de manera progresiva y como afirman West y Zimmerman en "Doing gender" (West & Zimmerman, 1987) el género en sí mismo está constituido a través de la interacción. Esta interpretación nos lleva a la importancia de iniciar la educación de las sexualidades de manera temprana para facilitar una comprensión diversa de los sexos y cuestionadora del orden de género. Es en este contexto donde se van forjando unos importantes cimientos de la constitución sexuada del sujeto, como desarrolla De la Cruz "no va a ser lo mismo construir sobre unos cimientos que sobre otros. Edificar sobre miedos o certezas, sobre dudas o respuestas, estereotipos o posibilidades. Con presión o libertad" (2010, p. 52).

Un momento crucial será el tránsito al instituto, espacio educativo que se ha considerado tradicionalmente como el adecuado para abordar la educación sexual, precisamente porque ésta ha estado vinculada a la práctica erótica y sobre ella se han centrado las actuaciones, obviando otras dimensiones fundamentales para una vivencia, aceptación y expresión satisfactorias de la sexualidad.

Pero fíjate. Es lo que yo estaba diciendo, que yo encuentro que los niños que, que están aquí juntos. Que están desde los tres, cuatro, cinco años juntos ya se conocen y ya se aceptan como son. ¿Sabes? Llevan varios años juntos y se aceptan. De igual que tengan TDH, que tengan autismo, que tengan ¿Sabes? O sea, eh, cualquier cosa y ellos entre compañeros se aceptan. ¡Pero! este niño ha estado toda la vida con sus mismos compañeros. Al pasar al instituto ya es diferente, aunque allí entran, aquí nadie lo atacaban (Entrevista grupal PAS, reg.163)

Del mismo modo, la acogida de la diversidad no se da de manera espontánea entre el alumnado, sino que tiene que ver con el compromiso del centro educativo. Este centro, como se puede ver en la contextualización, durante el curso 2017/2018 desarrolló 16 proyectos, entre los que se encuentra el Proyecto de Diversidad Afectivo Sexual en el que se inscribe este proceso de investigación-acción.

Por otro lado, se percibe que el alumnado de nueva incorporación puede tener dificultades de manera particular si muestra alguna diversidad (de género, étnica, funcional, etc.), lo que indica que este puede ser un contexto de acción educativa más intensivo para favorecer la acogida.

Pero, cuando viene un niño de fuera, que no está desde los tres años... ¡ojo! Que lo pasan mal. ¡Ojo! Que los niños que vienen, hay niños que vienen de otros centros y vienen al cole. Y, esos niños, a lo mejor, no se sienten tan integrados porque no los conocen, porque... y no estamos hablando de sexualidad. No estoy hablando de eso. No se sienten con el apoyo ese, a veces que hay rechazo. (Entrevista grupal PAS, reg.166)

Por otro lado, es necesaria la coherencia y sintonía entre los diferentes agentes que participan de la comunidad educativa: personal no docente, profesorado y familias. En este sentido, se destaca la necesidad de trabajo con las familias:

Pero, tú tienes un padre, que llegó y el niño tiene tres años y el niño trae bolso. Y el niño tiene un bolso, y dice, y el padre le dice: "chacho, suelta eso chacho, chacho, suéltalo". (Entrevista grupal PAS, reg.50)

Destacan la importancia del apoyo familiar a la no conformidad de género, es decir, una actitud afirmativa frente a una actitud correctora y disciplinaria. En relación con ello se habla de diferentes casos en el centro de variabilidad de género. En unos casos con actitudes afirmativas por parte de la familia, en los que se valora el bienestar mostrado por l*s niñ*s, en otros casos, con actitudes resistentes y correctoras, en las que destaca la percepción del malestar de l*s niñ*s. De hecho, cuando el personal no docente relata diferentes situaciones de variabilidad de género en la infancia, el centro de atención no son los comportamientos de l*s niñ*s sino el de las familias. Las reflexiones sobre las familias concluyen con un cierre en el que se ponen en relación los cambios de las mentalidades sociales, la vivencia de esos cambios por parte de l*s niñ*s y la importancia del papel de la familia para su bienestar y acogida de la diversidad sexual y de género:

Pero, yo pienso que también a medida que va pasando el tiempo. Es lo que te digo, es como que se va normalizando. Porque hace veinte años ni se nos ocurría hablar de esto, ¡ni vamos!, ni se nos pasaba por aquí. Y esto, ya cada vez lo vemos más normal. Y, yo pienso que cuando pasan unos cuantos años los niños mismos lo van a ver todo normal. Siempre con el apoyo de la familia. Yo pienso que, si la familia está ahí, lo demás es mucho más fácil. Entonces, lo que hay que educar lo primero que nada es a las familias. A las familias. Es lo primero. Y, luego ya... Yo pienso que lo demás es más fácil. Si no hay ningún problema si tu familia te apoya. (Entrevista grupal PAS, reg.107)

CONDICIONES QUE POSIBILITA EL PROCESO

Un aspecto fundamental y destacado en relación con el personal no docente es que cumplen un papel de enlace en el centro educativo:

Siempre somos un enlace de cara al primer problema, porque es lo que nos encontramos. Sobre todo, ellas y los profesores. Mónica y yo, en este caso somos casos puntuales. A lo mejor yo aquí, fuera, en el fútbol si los veo también porque estoy la hora y media con ellos. Y, puedo encontrarme problemas que al igual se encuentran ellas. (Entrevista grupal PAS, reg.222)

Además, son conscientes de ese papel y hay buena predisposición para cumplirlo de manera efectiva:

Eh, ¿en qué podemos ayudar? Muchísimo, porque, si... pero como decía ella antes. Si nos tapamos los ojos, nos tapamos los oídos y nos vamos para un lado, estamos viendo casos que pueden acabar muy mal. Si desde que vemos un problema, lo afrontamos. Que, a parte, de hecho, creo que es lo que se hace aquí. (Entrevista grupal PAS, reg.224)

Saben que su papel está en muchos casos en dar el primer paso:

Se pone la primera piedra. Ya luego tendrá que venir... preparar algo, como en tu caso, cómo afrontarlo con los padres, cómo afrontarlo con los niños. Y luego nosotros. Ahí sí que es verdad que no tenemos una toma de decisión. Ahí ya entra el director, la jefa de estudios, el equipo de convivencia, etcétera, etcétera. Nosotros ni expulsamos, ni ponemos castigos, ni... Pero sí damos el primer paso: "Pasa esto". Entonces, nosotros somos muy importantes porque somos los ojos del problema. (Entrevista grupal PAS, reg.226)

En este sentido, apuntan que dentro de ese primer paso está "dar normalidad" y luego, pedir ayuda o poner en conocimiento:

Yo pienso que nosotros lo primero que tenemos que hacer es darle normalidad a la situación, sea lo que sea lo que pase. Luego, pedir ayuda o poner en conocimiento algo. Pero, sobre todo, dar normalidad a todo lo que haya. Si el niño te dice una cosa, o con el tema de los baños. Incluso, con el tema de los baños yo diría, ni plantearnos, de dónde, a qué baño van, ni nada. (Entrevista grupal PAS, reg.227)

Por último, plantean que el tiempo que pasan con l*s niñ*s es diferente al del profesorado, lo que les permite atenderles desde otra perspectiva y conocer situaciones que, de otra forma, pueden no verse:

También saber actuar. Nosotras el tiempo que pasamos con los niños es diferente al que están con los profesores. Con los profesores están sentados, trabajando y con nosotras están todo el tiempo es libre, ¿sabes? Todo el tiempo libre, están todo el tiempo jugando. Quizás en la clase no. Ya te digo, no. En la clase no hay tanta opción a relacionarse porque están trabajando y en el recreo pues entonces, ¡claro!, nos toca a nosotras. Entonces, ¡claro!,

en ese tiempo surgen más, quizás más problemas y más en ese sentido ¿sabes? de relación. Porque esto es así. (Entrevista grupal PAS, reg.325)

Consideramos que su papel es fundamental y que cualquier proceso educativo debe contar con el personal no docente: es conectivo, están en las interacciones no académicas, ofrecen pautas de comportamiento y escuchan al alumnado.

PROPUESTAS PARA EL PROCESO

En correspondencia con el resto de los aspectos, la principal propuesta por parte del personal no docente se centra en su propia formación para contar con pautas y herramientas que les permitan atender las situaciones que se presenten:

Sobre todo, información que estamos recibiendo, que hemos recibido de aquí para atrás. (Entrevista grupal PAS, reg.280)

En este comentario, además, hacen una valoración positiva de la formación recibida. Se refieren a una charla formativa de una hora realizada en el contexto de este proceso, antes de la entrevista grupal. Consideramos que esta charla le dio algunas pautas a la hora de enfrentarse a la entrevista grupal. Tanto poner en valor su papel como agente educativo como facilitar contextos en los que compartir con ellas el proceso ha favorecido una actitud proactiva en el mismo.

2. El profesorado de infantil

POSICIONES SOBRE EL PROCESO

La posición más visible entre el profesorado de infantil es que la puesta en marcha del proceso no responde a una necesidad que lo justifique y, más allá de eso, que hay otras necesidades en el centro de mayor importancia que no están siendo atendidas adecuadamente. Consideran que la formación recibida hasta el momento es suficiente, añadiendo que abundar en esta línea significaría una pérdida de tiempo, resultando más práctica y eficiente la coordinación entre compañeras (Diario de campo INFANTIL, reg.1745). Por otro lado, se expone que la educación en infantil es globalizada y cooperativa, lo que parece estar contrapuesto a un proyecto específico que atienda la diversidad sexual y de género (Diario de campo INFANTIL, reg.1745). Se plantea que la coeducación, el respeto, las religiones, etc. son temas más importantes

que la diversidad sexual en estas edades (Diario de campo INFANTIL, reg.1745). Esto se concreta planteando que puede generar confusiones entre los niños y niñas darles esa información, que parecen concretar en la transexualidad en la infancia (Diario de campo INFANTIL, reg.1749).

Estas posiciones parte de una óptica minorizadora. Esta ofrece una mirada muy limitada porque se centra en la *transexualidad* en la infancia y no en el marco que se propone desde la educación sexual en intersección con otros ejes de trabajo educativo como son la coeducación y la convivencia desde un marco de diversidad. Aspectos que, desde principios pedagógicos como la globalización de los aprendizajes o la cooperación son integrados en la práctica educativa. Pero para ello, efectivamente es necesaria la formación específica porque la educación sexual no ha formado parte de nuestro currículo en la formación superior, aun siendo un aspecto fundamental del desarrollo humano. Este déficit hace que no estemos preparados para afrontar los retos que se plantean en la educación de las sexualidades. Una parte de esta educación tiene que ver con la diversidad de género en las infancias, donde se inscriben las realidades trans* y que en la educación infantil está estrechamente relacionada con un trabajo coeducativo que ponga en cuestión el binarismo de género y ofrezca experiencias educativas para que el alumnado pueda desarrollar su personalidad desde valores como el pluralismo, la igualdad, la libertad y la no violencia. En este sentido, la escuela coeducativa es cuestionadora los roles y estereotipos de género, es correctora de desigualdades por razón de género y favorece el reconocimiento de la diversidad sexual y de género. Todos estos aspectos, además, forman parte del currículo en todos los niveles educativos, tal y como establecen la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.

REALIDAD QUE JUSTIFICA EL PROCESO

Los cambios sociales en relación con la diversidad sexual y de género llegan a las aulas a través de las familias de l*s propi*s niñ*s. En este sentido, comentan que “ante una foto de una boda de dos mujeres que le enseña una niña no supo cómo reaccionar (...) ni preguntar para no confundirla” (Diario de campo INFANTIL, reg.1747). Esto muestra la importancia de contar con herramientas para afrontar estas nuevas realidades, pero no se percibe como tal por parte de las participantes en la entrevista grupal.

Se plantea que en infantil todo es más diverso y respetuoso, que los problemas empiezan cuando suben de nivel, donde las diferencias se convierten en motivo de burla. Esto es contradictorio con la demanda formativa que tienen sobre el acoso escolar. Por otro lado, demandan la importancia de la formación en igualdad de género, planteando que no se ha abordado el tema y que hay que cumplir la normativa al respecto (Diario de campo INFANTIL, reg.1752). Tanto la igualdad de género como la convivencia interseccionan con la educación de las sexualidades, la dificultad que percibimos es que no se entiende un aspecto integrado en el proceso, porque la óptica minorizadora de la que se parten no facilita conectar con el marco general del proceso y, en este caso, justificado por el ciclo vital y atención educativa en infantil, se ve innecesario. Efectivamente, como venimos sosteniendo la educación sexual, coeducación y convivencia son propuestas pedagógicas que se interseccionan y se retroalimentan. Todas ellas, además, están recogidas en la normativa educativa.

CONDICIONES QUE POSIBILITA EL PROCESO

Como se viene planteando, las propias características y principios pedagógicos de la educación infantil facilitan la incorporación de estos aspectos, pero para ello es necesario tomar en consideración la importancia de integrar la educación de las sexualidades y conocer sus intersecciones con la convivencia y la igualdad de género. La educación sexual debe ser progresiva, atendiendo las especificidades de cada momento del ciclo vital y también transversal, de forma que impregne el currículo educativo (De la Cruz, 2010, p. 64). Así se dan condiciones que pueden favorecerla aprovechando la experiencia que puede aportar el profesorado de infantil para su inclusión y el interés en propuestas como la coeducación que cumple una función fundamental en la educación sexual en este periodo.

La medida específica incorporada que se plantean en la entrevista grupal es la revisión del conteo para que no esté basado en el género sino en otro tipo de atributos. (Diario de campo INFANTIL, reg.1751). Esto evidencia que cuando se revisa la práctica diaria es posible introducir cambios relacionados con el proceso de la escuela acogedora de la diversidad sexual y de género.

PROPUESTAS PARA EL PROCESO

No se plantea ninguna propuesta, porque más bien se expresa una posición contraria a la necesidad de este proceso.

3. Profesorado de primaria

POSICIONES SOBRE EL PROCESO

Un aspecto destacado se relaciona con la innovación: su novedad lo hace atractivo,

Sí, yo también lo valoro, bastante positivamente. La verdad, que estamos en una época en la que parece, que se habla tanto de inclusión. Pero, yo, para mí, no sé para el resto de compañeros. Yo he estado como sustituto, he estado en bastantes colegios. Y, es la primera vez que veo que un centro se va a llevar un proyecto de este tipo, que te hablen de diversidad afectivo sexual. Por eso, para mí es algo novedoso. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.374)

En cuanto a las posiciones sobre el proyecto entre el profesorado de primaria se destaca la percepción de que se han producido importantes cambios sociales relacionados con la visibilidad social de la diversidad sexual y de género. Esto cambios interpelan al profesorado y a la escuela para atender las “nuevas” demandas sociales, lo que hacen que vean de manera positiva la puesta en marcha de un proceso de estas características:

Y, está claro. No nos podemos negar a evidencias, que está esta realidad y es lo que buscamos en los colegios. (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.610)

Sí, desde mi punto de vista, también, creo que es proyecto positivo y más en nuestros días porque... ya en el Siglo XXI, en el que estamos, y ante este proceso de globalización en el que estamos viviendo... la verdad es más importante aceptar la diversidad y ser consciente de diferentes tipos de familias, y diferentes tipos de personas que somos. Y, aprender a respetar tanto raza, como sexo, como condición física si tienes una minusvalía como no. Que todo sea respetable y, sobre todo, que se acepte. No que se vea como algo extraño. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.366)

Destaca una óptica Universalizadora cuando sé que es un proceso de carácter coeducativo, en este sentido, la escuela coeducativa cuestiona los roles y estereotipos de género, es correctora de desigualdades por razón de género y favorece el reconocimiento de la diversidad sexual y de género,

Yo, la verdad que a mí me ha encantado la idea. Es un proyecto que me parece súper importante. Siempre a nivel personal he trabajado la igualdad en el aula. Siempre procuro

que sea una educación coeducativa. O sea, les meto a los alumnos un poco esas ideas. Y también creo que se pueden sacar muchas cosas positivas que todo el claustro y toda la comunidad educativa, no el claustro [aclara], esté implicado en ese proyecto. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.365)

También tiene interés para nuestro proceso que se vinculen estos cambios a la transformación de las relaciones de género y en la ocupación de determinados espacios por parte de las mujeres:

No, pero sí que algo se ha avanzado porque algo que sí he notado yo, de cuando yo era pequeño era diferente; es que ahora en el caso de las niñas cuando van a jugar al fútbol, nadie se extraña. De que la gente quiere jugar al fútbol. Los niños no se extrañan de que quieran jugar al fútbol. Simplemente juegan y ya está. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.472)

Se ve mucho machismo a niveles muy básicos, básicos en la escuela. Primero, niños de 6 años: “El rosa no”, “yo no quiero el rosa”, ¿sabes? Ese tipo de cosas: “solo juego con los niños”, “con las niñas no quiero sentarme”. Se ve, y eso es inculcado. Se ve. Eso, desde mi punto de vista de casa. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.371)

Pero cuando se hace referencia a situaciones de discriminación en relación con la ruptura de la norma de género en cuanto a la dimensión de rol social, se destaca la puesta en cuestión de la masculinidad hegemónica. Por un lado, se celebra que las mujeres puedan desarrollar roles sociales asociados con lo considerado tradicionalmente como “masculino” pero sigue habiendo limitaciones para la asunción de roles tradicionalmente asociados como femeninos a la masculinidad.

El interés que tiene para este proceso la vinculación entre relaciones de género y diversidad sexual es que podemos realizar una intersección entre los ejes género y sexualidades entendiendo que el sexismo opera como un mecanismo generador de discriminación y desigualdad que afecta a todas aquellas personas que cuestionen la normatividad de género y/o sexual. Esto nos permite vincular las acciones educativas de igualdad y diversidad sexual en actuaciones que se retroalimenten mutuamente.

Por otro lado, la consideración de la diversidad como un objetivo vinculado a la convivencia, nos facilita la incorporación de otras intersecciones relacionadas con las capacidades funcionales, la etnicidad, los modelos familiares, etc. Este es un aspecto que, además, favorece la conexión con demandas del profesorado en torno a la educación en valores, donde la diversidad acoge multiplicidad de realidades, algunas cambiantes, e integrar las nuevas demandas sociales.

Yo creo que el tema de, yo que todo esto lo suscribiría en el respeto. Si hay respeto entre las personas, yo creo que... respetando, cada una tiene su forma de ser, o de pensar, lo que fuera. Sí, ya no solamente iríamos a cualquier campo de las ideas. Donde yo creo que hay que seguir fomentando, ¿no? (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.612)

Ahora bien, parece importante tener en cuenta que el desconocimiento puede generar actitudes de rechazo y discriminación, de modo que el marco convivencia-diversidad se despliega a modo de paraguas, pero para facilitar el bienestar del alumnado y su acogida será necesario también el conocimiento de su realidad. De modo que no es suficiente el trabajo exclusivo de convivencia, necesitamos dentro del mismo tener en cuenta los diferentes ejes de exclusión y cómo se relacionan entre ellos. Es decir, el trabajo desde ese marco no sería exclusivo sino complementario. Más allá del respeto ¿qué pueden hacer las personas docentes?

Yo, por ejemplo, tengo en mi clase a una persona que, que tiene en su cabecita que todavía no se aclara con su género. Pero evidentemente sí el respeto, por ejemplo. Yo, hasta el día de hoy veo que en el aula se respeta a esa persona. Pero, creo que los adultos debemos aprender también a poder ayudar a esa persona y también a los demás. Es decir, porque algunas veces se te presentan situaciones que tú dices: "lo que yo he hecho, ¿es lo que estás haciendo bien? o ¿lo que [la interrumpen] (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.628)

Algunas entrevistadas, van más allá de la necesidad de adaptarse a los cambios sociales y proponen un planteamiento que entiende que una acción educativa comprensiva y acogedora de la diversidad favorece el bienestar del alumnado:

Pues mi opinión es que... a mí me parece que está bien, porque la sociedad en la que estamos trabajando hay una diversidad tremenda. Y por lo menos con un proyecto de este estilo podemos ayudar a los niños y niñas que lo necesiten. (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.594)

Esta actitud que aterriza las cuestiones generales de educación en valores con las necesidades concretas que puede tener el alumnado, facilita una acción educativa acogedora de la diversidad y pone el foco que aquellos procesos que faciliten dicha acogida. Estas posiciones muestran un profundo compromiso con la acción educativa y el acompañamiento del alumnado.

La consideración del carácter transformador de la escuela conecta también con la óptica universalista que estamos planteando desde una posición proactiva hacia el cambio

Lo inculcan desde niños. Si no lo ven de otra forma, desde la escuela. Sino se llevan este tipo de proyecto no, no [enfatisa] van a venir así. Creo yo. No. O mínimamente no le van a abrir otras ideas, ¿sabes? otra información que les haga un poco más crítico, ¿no? Que después ya ellos lo elegirán, de una forma u otra, a su edad. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.390)

Además, se insiste en que es cuestión de derechos,

Vamos a ver, eso ya está en normativa. Nosotros tenemos las espaldas cubiertas. Nosotros no vamos a meterles unas ideas fuera de, nada raro. Es decir, ellos ¡vamos! Yo tengo clarísimo que, si alguien me dice algo, que hasta el momento nadie me ha dicho nada y la verdad que yo también he sido radical. Pero, nunca me han dicho nada. Ni [nombre de una persona] ¿sabes? que yo misma. No, pero que tenemos... Eso está aprobado ya por la Consejería, ¿me entiendes? (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.398)

En efecto, como señalamos anteriormente, forman parte del currículo en todos los niveles educativos, tal y como establecen la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, la Ley 1/2010, de 26 de febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales.

Por otro lado, desde una óptica minorizadora se plantea que no es necesaria la acción educativa en diversidad sexual y de género o que por qué se va a priorizar este tema frente a otros. Aquí vemos como no funciona una mirada más interconectada del trabajo sino exclusiva desde la cual se justifica su no idoneidad,

Pero, con la experiencia que yo tengo, [piensa] te encuentras casos aislados y es verdad que no sabes cómo tratarlos. Con un caso de un niño que tiene un problema de este tipo. Es verdad, que cuanto mayor información tengamos, más preparados estemos nosotros, mucho mejor. (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.625)

Se plantea que es minoritario (frente a otras realidades) pero reconoce no tienen formación suficiente. Lo que parece que entiende es que no está justificado que se centre el proyecto en este asunto frente a otros, es decir, la exclusividad temática.

RESISTENCIAS

Podríamos identificar como una resistencia interna en este grupo de profesorado de carácter minoritario en su expresión pública, la idea de que “este tema no es más importante que otros” lo que genera determinadas resistencias en torno a la involucración en el proceso:

De otro color o de otra religión. Entonces, poner en la balanza. Por aquí, tenemos, a lo mejor, más niños con, a lo mejor de otras culturas [la interrumpen] porque se sienten diferentes por temas culturales o motivos religiones más que por motivos afectivos sexuales. (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.619)

Otro aspecto destacable es la percepción del profesorado en relación con la acogida del proyecto por parte de las familias. Por un lado, estas resistencias se plantean que se pueden expresar en un rechazo explícito a su puesta en marcha, que se expresa en términos de probable “queja”, en ocasiones derivado de miedos infundados del propio profesorado,

De hecho, yo no tengo la menor duda de que en cuanto pongan en marcha este proyecto y... las familias sean conscientes de que se va a llevar a cabo. Yo estoy seguro de que van a haber familias que no estén de acuerdo y que se quejen. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.391)

En otras ocasiones, fruto de experiencias concretas que han vivido con algunas familias:

En su día, cuando se empezó a hablar de que se iban a llevar a cabo todos estos proyectos en el centro se me acercó una madre a decirme que, que, por favor, de buenas formas y demás. Pero, que, por favor, que el día que se iba a hacer algo con la clase de segundo, que ella no estaba de acuerdo que alumnos tan pequeñitos tenían que conocer este tipo de cosas. Me dijo que por favor que si podía sacar al hijo y llevarlo a otro centro o que él no asistiera a estos talleres o charlas. Todavía no sabía ella lo que se iba a hacer. Si se iba a dar taller o charla. Pero se me acercó y que por favor que pusiera en su hijo en otra clase porque ella no estaba de acuerdo con que su hijo asistiera en esta actividad. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.408)

Parece importante sentirse respaldados para llevar un proyecto de estas características adelante. En este sentido, contar con normativa que apoye las actuaciones puede ser un importante respaldo para que el profesorado se sienta seguro a la hora de poner en marcha y tener argumentos que justifiquen las actuaciones:

No, como dijo (*nombre de profesora*). Si normativamente estamos respaldados pues no... Sino... sería más difícil que lo entendieran. Pudiera pasar igualmente, aunque estuviéramos respaldados ellos digan: "mi hijo no va". Al fin y al cabo, van a decidir ellos. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.412)

Por otro lado, estas resistencias tienen que ver con una percepción de que en las familias se reproducen mentalidades sexistas que dificultan la interacción y colaboración educativa,

No, no porque haya pasado ninguna situación concreta. Sino porque... como habíamos dicho al principio. Aunque desde este colegio, nosotros como docentes se intente promover un proyecto de este tipo: diversidad afectivo sexual, y tal. Todavía, Yo creo que, que, en un mundo tradicional, cuanto a nivel de las familias se sigue fomentando más el machismo. Estereotipo de... aunque mamá trabaje, mamá es la que se encarga de la casa y papá de jugar al fútbol conmigo. Entonces, sigue siendo muy tradicionalista en el tema del azul y el rosa, y esas cosas al final eh, como es, los padres de los niños son, los abuelos de los niños han inculcado a sus padres ese machismo, y sus padres, al fin y al cabo, lo llevan en la sangre, también, esa forma de pensar. Yo creo que da mucho. No les va a hacer gracia que se les diga, por poner un ejemplo, que se les diga a los niños que puede haber niñas que tengan pene o niños que tengan vulvas. No tengo ninguna duda. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.396)

Esto también justifica la importancia de poner en marcha el proyecto. Lejos de ser un impedimento, nos tiene que ubicar en un lugar desde el que comprendamos el papel transformador de la escuela y el lugar en el que se cruza la labor municipal, comunitaria y familiar.

REALIDAD QUE JUSTIFICA EL PROCESO

Se plantea que trabajar desde infantil puede tener mejores efectos educativos,

Sino que lo ha asimilado de una manera tan natural que yo creo que lo positivo también de este proyecto es eso, ¿sabes? Que lo trabajas desde infantil, de pequeños. Y, ellos lo van asimilando como algo natural. ¡Vamos!, que el respeto, la diversidad, diferentes tipos de familias que no corresponden a las que ellos tienen en sus casas, a lo mejor. Lo ven como algo que no les llama la atención. Por lo menos, es lo que yo detecto en los de mi grupo. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.381)

Los cambios sociales y el acceso a la información por parte del alumnado hacen que en la acción educativa cotidiana se presentes retos de difícil abordaje,

Después hicimos una especie de asamblea donde opinaban y tal. Empezamos a hablar sobre tipos de familias diferentes. Ellos daban también, hablaban sobre sus propias familias. Que una tenía pues, vivía solo con su mamá, el otro que era adoptado y demás. Entonces, un niño me hizo una pregunta que me sorprendió un montón. Que dijo: “vamos a ver seño, entonces un trans que es un chico con vulva, ¿podría tener bebés?” (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.383)

Pero en estas situaciones se dan oportunidades educativas donde el profesorado es un referente, de modo que su preparación es fundamental para orientar adecuadamente estos temas:

A muchos de ellos les parecía raro. Ninguno se paró a juzgar. Ninguno de ellos hizo ningún comentario despectivo, ni nada. Pero sí que se quedaron extrañados. Como fue el único niño que le gustaba las LOL. Pues sí que se quedaron con eso. De hecho, hubo un comentario, “oye, te gusta jugar con las LOL” [chasquea con la boca] Sí, y a mí también. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.465)

Efectivamente, otra de las realidades en el centro que justifican el proceso son las disidencias sexuales de l*s niñ*s en relación con el rol social, la expresión de género, la orientación sexual, las actitudes sexistas, etc. hacen un variado recorrido por diferentes situaciones que parten en su definición de una óptica universalizadora.

PROPUESTAS

En cuanto a las demandas del profesorado se centran en la formación:

a) Cómo actuar en situaciones de diversidad sexual y de género

“pero, profe, pero ¿qué es? ¿es una niña o un niño?”. Y, yo me quedé: “pero ¿qué hago?, ¿qué digo ahora?”. ¿sabes? que Ahí es donde la necesidad de que te formen y de que te orienten de cómo tú plantearles estas cosas a los niños. (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.565)

b) En concreto sobre la realidad trans*

Entonces, ¡claro! Yo soy la típica de que cuando voy al baño, los veo por el pasillo digo: “Ay, qué guapo estás hoy”, o “ay, me encanta tu...”. Entonces, yo me quedé y dije: “ay, me encanta tal...”, pero no le pude decir ni qué guapo estás, ni qué guapa estás. Me quedé con, porque ¡claro! como yo no le doy clase, la conozco de los pasillos. Digo: a lo mejor él todavía no se trata como, como, como chico. Después ya me enteré de que había momentos en el que se trataba como chica. A mí, por ejemplo, en ese campo sí tengo necesidad de

formación, un montón. ¿vale? De decir: en el tema trans no estoy puesta para nada. A lo mejor, de igualdad sí, porque he asistido a formaciones y de más. Pero, con el tema trans todavía tengo ahí ese barrullo que no sé muy bien. ¿sabes? Cuando no. Porque si es trans, ya. Si es un chico trans ya se llama a sí mismo en masculino y tal. Pero en este caso, de esta niña-niño que todavía no tiene... (Entrevista grupal PRIMARIA-A, reg.560)

Se valoran positivamente las formaciones, pero se consideran insuficientes:

Pues, de todas maneras, ya hemos tenido un curso de formación donde yo, al menos, aprendí cosas que no me habían enseñado en ningún otro lado. ¿Te acuerdas que estuvimos haciendo una actividad? Estuvimos mirando tipos de nombres, transexual, cis, y, y, te reconozco que aún tengo dudas, tengo dudas en saber diferenciar. (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.599)

Con una actividad formativa no es suficiente, es una tarea del día a día que se ve en este comentario en el que se muestra la complicación de trasladar lo aprendido al currículo "nos perdimos". Esto puede provocar el desánimo y abandono en algunas personas, en este caso se muestra como un reto.

c) Definición del procedimiento en el acompañamiento a la diversidad de género.

Una de las cuestiones más complejas es responder a la pregunta ¿en qué consiste acompañar? Desde nuestra perspectiva,

Esto significa colocarnos al lado (no delante, tampoco detrás), escuchar atentamente, ofrecer apoyo e información, facilitar experiencias que permitan explorar la propia identidad, favorecer que conozcan y se apropien de la propia corporalidad, reclamar y garantizar sus derechos y hacer de los contextos en los que se desarrolla la vida, lugares acogedores para la diversidad, que vivan en ella y comprendan la realidad a través de ella. La afirmación y exploración de la creatividad puede ser un camino hacia la "euforia" como actitud que disloque la norma de género. (Parra, 2018, p. 32)

En este sentido, las entrevistadas ofrecen algunas pistas sobre el proceso de acompañamiento, un proceso paciente:

Y, evidentemente **observo**. (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.634)

Y, la evolución de esta persona. **Cada día va dando sus pasitos. No hay que exigir, que se dé**, (Entrevista grupal PRIMARIA-B, reg.636)

Este es un proceso activo, no puede suponer una excusa para la inacción y sus criterios deben ser compartidos educativamente.

4. Familias

POSICIONES SOBRE EL PROCESO

Un aspecto importante es la consideración de que la sociedad está cambiando y que l*s niñ*s integran mejor esos cambios que ellas mismas.

Por todo lo que hemos estado hablando, porque es una manera de que ellos se abran mucho más y piensen a lo mejor, tengan la oportunidad de pensar mucho más claro de lo que nosotros venimos haciendo. Porque ellos están mucho más abiertos a todo eso. Es lo que yo te decía al principio. A mí me sorprenden. Me sorprenden, no porque yo me considere retrógrada en ese sentido ni mucho menos, pero me sorprenden. Porque eso en mi edad, en la edad de ellos cuando yo era pequeña era impensable pensar así. Entonces, el avance lo veo impresionante. Me parece una buenísima idea, eso enriquece...muchísimo. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.984)

Dan un sentido de linealidad evolutiva a estos cambios, es decir, los niños de hoy que viven la diversidad sexual y de género son la clave que garantiza que las relaciones de género cambien,

Yo creo que los críos de ahora son los que, eso lo llevan mucho mejor. Ya no ven a los niños como niño-niña, simplemente como niños, son compañeros del cole y ya está. Yo creo, yo para mí ahora lo están viendo así. Ahora, los niños que están ahora en infantil cuando lleguen a sexto o los que están ahora en cuarto, cuando lleguen a sexto no va a pasar lo que le va a pasar a la amiga de ella. Sino que va a entrar en el baño de mujeres y la van a dejar entrar. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.890)

Sí, pero que antes no había, lo que se quiere pretender, lo que se quiere hacer ahora. Y, cuando pasen más niños, nuestros nietos, nuestros bisnietos, pues la cosa seguirá a más. Entonces, yo creo que esto es bueno para que al final se erradique todo [la interrumpen] y ya está. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.988)

Esto es contradictorio con otra cuestión que se repite en prácticamente todos los grupos de entrevistas: a medida que se avanza en edad los conflictos en relación con el género se intensifican,

Y muy importante para cuando lleguen al instituto que no pase esto que está pasando, si empiezan desde pequeñitos. Si les empiezan a enseñar desde ya, cuando lleguen al

instituto es menos probable que pase. Que pasará, porque va a pasar. Pero será menos probable que pase. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.985)

Pero a la vez, se perciben otras dos cuestiones: en primer lugar, que esto no es homogéneo entre tod*s l*s niñ*s, es decir, que se dan diferencias internas. Los cambios sociales percibidos y de consideración de las relaciones de género no afectan a todos l*s niñ*s por igual. De hecho, las situaciones que señalan se deben principalmente a dos cosas: una es que est*s niñ*s tienen relaciones en que se dan disidencias de género y, en segundo lugar, el contexto de familias homoparentales.

Porque yo siempre he estado a favor de que se vean a todas las personas como son, no como queremos que sean, y a mi hija se lo he enseñado desde pequeña. Yo tengo pareja, mi pareja es una chica y vivía en casa con nosotras, ahora está en península. Y, mi hija lo ha llevado bien toda la vida. Y, tiene a su padre, y su padre tiene sus novias y demás. Pero mi hija lo ha visto desde siempre muy bien. O sea. Para mí, me parece estupendo. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.978)

Es decir, el hecho de que l*s niñ*s convivan con la diversidad sexual y de género favorecería que se transformara su concepción del género y la sexualidad. De modo que podríamos plantear que la visibilidad de la diversidad sexual y de género y la convivencia con la misma en un contexto afirmativo puede ser un revulsivo que transforme positivamente los contextos educativos, sociales y familiares. Para ello, es necesario que dichos contextos sean permeables a los cambios. El nivel de permeabilidad o impermeabilidad será un elemento fundamental que podemos rastrear en las posiciones respecto al proceso.

En este sentido, este grupo familiar al que se entrevista muestra una alta permeabilidad, lo que favorece la posibilidad de que se dé una “socialización inversa” que favorezca la transformación de la propia familia y, en ella, se transformen las relaciones de género. En muchas ocasiones (como veremos en el resto de las entrevistas), la familia es percibida como un espacio de reproducción de los estereotipos de género.

Abierta totalmente, pero en el fondo ignorante. Y ella a mí me enseñan una pasada. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.853)

Además, comentan como la transformación de esas relaciones de género facilitan una preparación para la vida en una sociedad cambiante,

Es que no me va a dejar. Pondrá a mi hermano. Mi padre tiene setenta y ocho años y pondrá a mi hermana, a mi hermano nunca se la he visto nunca. Yo voy al baño, y mi hijo viene, a veces le digo: "Víctor, tráeme el *támpax*" y él viene y me trae el *támpax*, y él está allí y yo me lo pongo, ¿sabes? Y con la hermana también. Yo soy separada y vivimos nosotros tres ¿sabes? Entonces, en mi casa eso se ha vivido con naturalidad. ¿Sabes? que el día de mañana... (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.841)

Lo que está claro en las posiciones es la importancia de intervenir, es decir, se entiende que para el bienestar de l*s niñ*s, como adaptación a los cambios sociales y como manera de transformar las relaciones de género e intergeneracionales (socialización inversa) la educación es necesaria.

REALIDAD QUE JUSTIFICA EL PROCESO

Se perciben cambios sociales ante los que nos saben muy bien cómo moverse. No saber cómo actuar ante determinadas situaciones nos lleva a la importancia que tiene el acompañamiento a las familias en la educación de las sexualidades,

Me pasó una vez, no le he dicho nada. Yo creo que no le dirijo ya la palabra por si acaso ¿sabes? (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.799)

La mía con siete años me dice: "mami, que fui al baño y me dijo la amiga, del cole, que si nosotras cuando seamos grande nos vamos a casar". Y le digo: "Ah. Y tú ¿qué le dijiste?". "Que su madre le dijo que sí se podía" y le digo: "Sí, si se puede. Si tú quieres si se puede". Y me dice: "es que me lo estoy pensando un poco porque no sé, no sé, ya veré, a lo mejor. Ella me dice que sí se puede". Y yo le digo: "Sí, sí se puede, si tú quieres casarte con ella, te puedes casar". Yo a veces me sorprendo porque yo me considero una ignorante en este aspecto. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.850)

Esto se relaciona con la falta de conocimiento de la diversidad sexual y de género, siendo común que comenten que *hay más* de lo que saben o sabían.

Nosotros somos más de eso: gay, lesbiana y fin. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.811)

A pesar de la percepción de cambios en relación con la visibilidad de la diversidad sexual y de género, son conscientes de que perviven situaciones de discriminación:

Esa niña en el colegio había tenido una actitud masculina. Que, por ejemplo, pero ella a lo mejor entraba en el baño de los chicos. Si hubiera entrado en los baños de los chicos,

de las chicas y las chicas como que la echaban, ¿sabes? Las propias chicas eran la que decían: “no, tú no que eres un chico”. Pero ella se sentía chica, lo que pasa que a lo mejor se vestía como un chico. Y, ahora en el instituto pues, está más normalizado porque en mi instituto hay muchísimas personas eh, homosexuales, bisexuales, un montón. Y, pero en el colegio, es verdad que sí la discriminaban, sobre todo las chicas, los chicos no. Los chicos eran los que jugaban con ella, pero las chicas eran quienes la apartaban porque era un chico, ¿sabes? (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.871)

La acción educativa, de nuevo aparece como *antídoto*, valorando la importancia de que se haga desde temprana edad. En este caso vemos, además que tanto la familia como la tutora han tratado el asunto desde la afirmación y no se muestra conflicto en ella ni en sus compañeros. En cambio, en relación con otr* niñ* que muestra no conformidad de género hablan de disciplinamiento por parte de la familia y el malestar mostrado por ell*,

Pero ella le dijo, ella ¿sabes, lo que te quiero decir? Entre ellos, en la acampada. Ella tenía claro que se quería quedar con los niños, ¿sabes, lo que te quiero decir? Y ellos, de verdad, como es desde pequeñitos lo han visto con una naturalidad... (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.805)

Es importante destacar que en la puesta en cuestión de estructuras y formas de funcionamiento “tradicionales” (como la separación por sexos en diferentes actividades) y la “normalización” de las disidencias de género, hay una confluencia de diferentes factores siendo uno importante el tratamiento educativo que se le da. De hecho, las disidencias no son nuevas, lo que cambia es su visibilidad y la reflexión sobre la atención educativa,

Ha existido siempre, pero en otra época como si no existiera. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.815)

El relato de situaciones nos muestra como la sexualidad es un asunto presente en la vida de l*s niñ*s. Además, la óptica universalizadora desde la que parten les permite enlazar diferentes situaciones desde un lugar común,

No, no yo, mi hija ha tenido novias, ha tenido novios y tiene ocho años. Y me dice que le dio un beso a una niña de la clase, luego a un niño, pues ha tendido novia y novio. Ha tenido de todo. O sea, ¿Qué te voy a decir? (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.825)

Por otro lado, es destacable la conexión que establecen con las expresiones de género y, en concreto, la atención diferencial cuando se trata de lo considerado femenino de lo masculino (este último con mayor valor social),

Hay un niño en la clase de mi hija que es el primero que ha traído las LOL al cole. Y es un crío. Y le encantan todas las muñecas y siempre desde infantil de cuatro años, que está mi hija en este colegio. Ese niño ha sido de jugar con muñecas. Y le tratamos como uno más, no hay ningún problema. Lo que sí veo que, noto más diferente es en plan de juegos. Cuando los niños juegan al fútbol no dejan jugar a las niñas y cosas así. Eso si me choca más porque mi hija muchas veces quiere jugar, y le dicen que no puede jugar porque es niña. Y ahí sí me, me jode más. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.827)

Por otro lado, hay niñas a las que sí dejan jugar ¿hay diferencias en relación con si se considera a esas niñas más cercanas a lo “masculino”? ¿Cómo se articula esto con la norma de género? Es decir, la cuestión no es si dejan a las niñas o no jugar al fútbol sino si hay diferencias en torno al género: ¿Quiénes juegan? ¿Quiénes no juegan? ¿Dejan a todos los niños jugar? ¿A qué niños no dejan jugar? ¿No dejan a ninguna niña? ¿A qué niñas sí dejan jugar? Por otro lado, esto se relaciona con el papel que juega el fútbol en el colegio que, como vemos en el taller de análisis con el alumnado y a lo largo de las entrevistas, tiene un papel central y es un espacio de reconocimiento, y puede serlo también de inclusión de la diversidad de género y desestabilizador de la masculinidad hegemónica.

RESISTENCIAS AL PROCESO

El tratamiento que se da desde las familias a la diversidad sexual y de género es diferencial. Las familias que forman parte de la entrevista grupal fueron reclutadas por una madre participante en el Grupo Motor (GM). Por diferentes motivos eran madres que tenía cierta sensibilidad con la temática propuesta (ya sea porque sus hij*s conviven con algún alumnado diverso en el género o por una vivencia propia de diversidad sexual) y tienen una predisposición positiva al proceso. Otro aspecto que destacar es la variable de género. Todas son mujeres y no conocemos si hay diferencias en relación con la perspectiva de los hombres. Tampoco conocemos si hay una participación diferencial de mujeres y hombres en las actividades de la escuela. En general, se suele apuntar en mayor participación de las mujeres en asuntos relacionados con la educación. En relación con el tema tratado, es importante hacer un análisis en torno al género. En

algunas de las entrevistas cuando se refieren a las resistencias de las familias, ante actitudes consideradas femeninas en niños, ponen como “corrector” al padre,

Eh, um, son, son a veces los propios padres los que fomentan esa desigualdad entre los niños ¿sabes? En el colegio intentan fomentar lo contrario y tú: “no, no, no, pues si te pegan, pega, pues si te dicen esto tú dices más. Pues si te dice...Espérate que voy a hablar yo”, no. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.968)

Sus argumentos sobre la puesta en marcha del proceso son de peso y destaca la educación como palanca de cambio social, pero también evidencian las resistencias que creen que podrían tener algunas familias. De hecho, en la última reunión del curso del GM la madre miembro que había reclutado a las participantes de la entrevista grupal comentó que habían ido varias madres a quejarse sobre la puesta en marcha del proceso a su puesto de trabajo, mostrando malestar e inquietud.

Y, ¿Sabes qué pasa? Que, a estas charlas, siempre venimos los mismos, llevamos años de experiencias, en esto ¿Sabes? siempre venimos los mismos, los que realmente tienen que venir no vienen. ¿Sabes? Tanto a visitas de padres (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.933)

La gente solo salta para criticar, ahí si se reúnen las madres fuera, un escrito para el director. Ahí sí. Para lo que sea, ahí si se moviliza a todo el mundo en un momentito. Para esos sí, para algo que se ha hecho que consideran que está mal. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.951)

Esto nos lleva a apuntar que las familias son un colectivo diana muy importante en el proceso de transformación de la escuela en clave de acogida a la diversidad sexual y de género.

PROPUESTAS PARA EL PROCESO

Apuntan directamente a la importancia de intervenir educativamente a nivel familiar. En sus propuestas concretan la necesaria multidireccionalidad del proceso educativo:

Yo pienso que la educación tiene que ser para todos, no solamente para ellos. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.931)

¿Sabes lo que pasa? mi sensación es que quieren construir la casa por el tejado, quieren construir la casa por los niños para que los niños eduquen a sus padres. Yo creo que hay que hacer un poco de todo. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.925)

Un asunto importante es que se percibe que no todas las familias tienen una actitud acogedora de la diversidad sexual y de género,

¡Vamos a ver!, tú no puedes aquí una información superbuena, que el niño sepa respetuosa, el niño sepa todo, cuando en su casa vives totalmente lo contrario: “soy el macho ibérico, ¡venga! niño, tú al fútbol, y tú tal, esta que limpie y esta que friegue la losa”, ¿me entiendes? (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.927)

Apuntan a la formación a las familias, pero partiendo de que ellas mismas ven que las familias no participan de las acciones formativas que se proponen en el centro y hacen las siguientes propuestas:

Deberían, deberían de, de darle charlas a los padres. Pero que vengan. Igual que venimos a la charla del primer día de curso ¿vale?, pues que metan una charla para sexualidad para los padres, con respecto a lo que le van a dar a sus hijos. Porque no, o sea, hablar primero con los padres para que sepan lo que les van a decir a sus hijos, para que después no vayan diciendo: “oye, ¿por qué le estás diciendo esto a mi hijo en clase?” ¿me entiendes? (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.934)

A la primera clase del colegio vienen, vamos a decir el ochenta por ciento. ¿no? Yo creo que, contando todo el colegio. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.940)

En las charlas de familias esas las del primer día de clase cuando no vienen los críos todavía. Este año cuando se metió Leticia hablando en la clase nuestra, por ejemplo, sobre lo que iba a hacer ella como orientadora y demás, pues que se meta alguien a hablar a las clases. ¡vamos a empezar a tratar este tema! (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.950)

Pero no una charla, yo creo que eso se debería hacer más continuo (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.953)

Como catequesis, una vez al mes. Una... (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.958)

La inquietud de las familias en relación con el acompañamiento de sus hij*s se ve en esta frase:

Sobre todo, que no tengan miedo de contarte (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.854)

No todas las familias tendrán una actitud acogedora como esta, por lo que proveer de espacios en los que “poder contar” será algo importante.

Como propuesta, plantean la importancia de la atención educativa de la diversidad sexual y de género desde la educación en valores (con especial peso de la igualdad) a través de una asignatura,

Pero por eso yo pienso que hasta incluso debería hacer una asignatura en [la interrumpen y hablan a la vez] (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.891)

Que, en vez de religión y valores, que pongan igualdad y valores, que pongan esas dos. Que quiten la religión (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.906)

Super bien, y no tanto, a lo mejor, en sexualidad, o sea, también. Como se ha dicho antes, en temas de etiquetas, de temas de tallas, todos, tenemos que aceptar a todo el mundo. ¿Sabes? Cada uno somos como somos. Somos diferentes peros iguales, ¿sabes? Tenemos que respetar y hacernos respetar. Y, también respetar a los demás. Porque no sé. Todos tenemos que formar parte de la sociedad y tenemos que vivir bien, ¿sabes? cómodos con el otro. Y no estar insultando porque el otro sea diferente a nosotros. Sino que todos tenemos que respetarnos y ser iguales. (Entrevista grupal FAMILIAS, reg.996)

5. Alumnado

Como se describe en la metodología, la técnica utilizada con el alumnado fue un taller de análisis. Este taller se basaba en la historia de *Mermel* (Sánchez, Penna, & De la Rosa, s. f.) a partir de la cual se le planteaba la siguiente frase abierta al alumnado “Cuando Mermel llegó al cole del Tablero...” a partir de la cual debían desencadenar una historia y acompañarla de un dibujo. El objetivo era conocer la acogida de la diversidad y, en concreto, el género entre el alumnado.

LAS CARACTERÍSTICAS DE UN CONTEXTO ACOGEDOR

Un indicador de escuela acogedora de la diversidad es lo que espera el alumnado cuando llega a un colegio nuevo:

Se alegra mucho por cómo lo tratábamos, le queríamos mucho, tenía muchos amigos y le ayudábamos en todo lo que necesitaba (Taller de análisis ALUMNADO 6º B, reg.1761)

Otro aspecto para tener en cuenta es el papel que juega el fútbol en el centro educativo para la inclusión del alumnado masculino (con ello nos referimos a chicos y chicas con expresión de género masculina)

El tercer día vino un niño y le dijo ¿quieres jugar conmigo al fútbol? Mermel le contestó vale desde ahí empezó a tener más amigos (Taller de análisis ALUMNADO 4º C, reg.1765)

LAS FIGURAS DE PROTECCIÓN

En cuanto a las figuras de protección, predomina la percepción entre el alumnado de que a más amigos más protección. Este hecho va tomando protagonismo a medida que subimos de nivel educativo desplazando a otra figura referencial: el profesorado y otros adultos del centro. En los primeros cursos, hay mayor presencia de la figura adulta que se desplaza hacia los iguales a medida que crecen,

A todo el mundo Mermel le caía bien excepto a algunos niños que se metían con él, pero como él había hecho amigos, esos amigos lo defendían y Mermel se sentía bien (Taller de análisis INFANTIL, 4º C, reg.1756)

Cuando Mermel llegó al cole de El Tablero hizo muchos amigos que lo defendían de los niños que lo discriminaban (Taller de análisis ALUMNADO 6º B, reg.1757)

El papel del profesorado se ve más claramente en el grupo de 4º y va perdiendo presencia a medida que avanzan. En este caso, un estilo de gestión de conflicto que valoran como eficaz,

Un día vino un grupo de amigos y le dijo a Mermel: gorda, fea, cuatro ojos, estropajo... los amigos de Mermel se lo dijeron al profesor. El profesor les echó la bronca a los que se burlaron y todo se acabó (Taller de análisis ALUMNADO 4º C, reg.1764)

Muestran también como a medida que avanzan en los niveles educativos, se agudizan los conflictos en torno a la gestión de la diversidad. Consideramos que puede tener con ver con la complejización de las relaciones sociales y la configuración de la identidad, donde la experiencia de género juega un destacado papel. La flexibilización de esa experiencia y la configuración de identidades no clausuradas sino porosas, puede ser un elemento facilitador de la convivencia. Como plantea Jessica Benjamin “lo difícil es llegar a una idea de la diferencia, de que se es distinto, sin renunciar a un sentido de comunidad, de que se es un ser humano igual”,

Cuando Mermel legó al cole de El Tablero fue a conocer a los niños de infantil los cuales fueron muy afables con Mermel, a Mermel le gustó mucho infantil. Luego fue a primero, su primera impresión fue que eran unos niños muy divertidos. Por el camino para ir a segundo se encontró con Aníbal el cual tenía mucha prisa, pero antes de que se vaya le preguntó: - ¿cómo te llamas? - a lo que respondió – me llamo Aníbal - Entonces, Aníbal se fue. Después de haber ido a segundo, tercero, cuarto, sexto y 5ºB, se dispuso a ir a 5º A, ahí los niños le hacían *bullying* por lo que Mermel usó una varita que le dio una antigua reina llamada Felisa Butterfly con la que hizo un hechizo llamado "explosión de parvaes" todos los niños se quedaron (x) y dejaron de hacerle *bullying*. Y colorín colorado este cuento se ha acabado. (Taller de análisis ALUMNADO 4ºC, reg.1766)

Aquí podemos ver el papel de las figuras de apoyo adultas tanto en la acogida como en proporcionar herramientas para acabar con situaciones de acoso. La referencia de personas adultas significativas a medida que avanzan en edad, teniendo en cuenta que parecen aumentar los problemas vinculados a la construcción de las diferencias, puede ser un factor de protección.

El tránsito al instituto como una distopía frente a la idealización de la acogida a la diversidad en el colegio. Será cuando se llegue al instituto cuando se percibe más riesgo en cuanto a las situaciones de discriminación:

Pero cuando llegó al instituto todos empezaron a meterse con él hasta que un día no quiso ir más al IES Aguañac (Taller de análisis ALUMNADO 6º B, reg.1760)

Un relato continuo nos muestra que los momentos de tránsito en el sistema educativo: de infantil a primaria y de primaria a secundaria, son percibidos como contextos de riesgo por parte del alumnado, donde sus diferencias quedan expuestas.

La importancia de que alguien “sea como tú” en el contexto de construcción de las diferencias, se relaciona con la idea de crear comunidades de apoyo. El apoyo entre iguales, conectados desde vivencias similares, puede favorecer el crecimiento personal y aumentar la resistencia ante las dificultades. Estos espacios de apoyo a través de las comunidades de referencia no deben suponer el aislamiento, sino crear vínculos que permitan enfrentar la adversidad:

Pero un día, la cosa cambió, por motivo alguno a los 2 meses que pasó en el colegio, lo empezaron a insultar, aunque Mermel le entraba por un oído y le salía por el otro. Pero Mermel tenía una amiga, también diferente que le apoyada. (Taller de análisis ALUMNADO 5ªB, reg.1767)

REFLEXIONES DEL ALUMNADO SOBRE DIVERSIDAD DE GÉNERO

El orden de género prevé un mundo de relaciones reservado para cada género. Mermel cuestiona ese orden porque no es ni niño ni niña, por lo que se apropia según sus gustos de aquello considerado masculino o femenino. Pero como podemos ver a continuación, el orden de género actúa en las relaciones sociales entre los niños y niñas

Allí conoció a muchas y a muchos amigos y amigas, porque cada día iba de un género distinto él o ella, no tenía vergüenza, sus mejores amigos de chico eran: Marcos, Mario y Juan Carlos y cuando iba de chica sus mejores amigas eran Marian, patricia y Leonor. Todo fue bien, todos los años conoció más gente que se relacionaba bien él o ... ella era super lista, sacaba notazas (Taller de análisis ALUMNADO 5ªB, reg.1769)

Esto se combina también con la idealización de un contexto en el que el género no es relevante para la interacción social,

Se lo pasaba muy bien con sus nuevos amigos, nunca le preguntaban sobre si era chico o chica (Taller de análisis ALUMNADO 6º B, reg.1758)

Que contrasta con la incertidumbre en torno al género como un espacio para el escrutinio. Nos parece que merece la pena rescatar la historia completa de esta alumna:

Cuando Mermel llegó al cole de El Tablero nadie se fijó en ella pensaban que era un niño algunas personas y otras pensaban que era una niña, pero hasta que el día una niña le

preguntó - A ver Mermel ¿tú eres un chico o una chica? - A lo que Mermel respondió ¡no soy ni uno ni otra! y eso desató muchas dudas entre la gente. Siempre estaban hablando de ella o él, pero hasta que un día alguien se cansó y decidió finalizar esa disputa. En medio de un acto subió una persona al escenario y dijo fuerte y claro para que todos lo oyeran - ¡Mermel es una persona humana y hay que respetarla o lo tal y como es! - todo el mundo aplaudió y Mermel quedó sorprendid@ y desde ese día todo el mundo la respeta tal y como es. (Taller de análisis ALUMNADO 6º A, reg.1772)

Como vemos, el escrutinio sobre el género es percibido como molesto, "se hartó", y es alguien con privilegio (una compañera cissexual) quien toma la palabra, no para decir quién es Mermel sino para apelar al respeto en la convivencia, zanjando la cuestión de género y defendiendo su diversidad.

Posiblemente el relato más interesante es el del niño/niña que acoge a Mermel y que gracias a él/ella entiende como quiere ser:

Cuando Mermel llegó al cole de El Tablero... se encontró con una niña igual que ni quería ser niño ni niña solo quería ser entre medio, pero se burlaban de ella. Pero gracias a Mermel recapacitó su vida pudo ser como ella quería lo que pasaba es que no paraban de burlarse la niña/niño le enseñó el cole donde iba a estar todo el tiempo hasta que fue el último día de Mermel la niña/niño le hizo una carta: Querida Mermel, He comprendido que gracias a ti he podido ser como quiero ser en realidad muchas gracias, te echaré de menos (Taller de análisis ALUMNADO 5ªB, reg.177

6. Conclusiones

Tabla 3. Comparativa de las conclusiones

	POSICIONES	REALIDAD	CONDICIONES	PROPUESTAS
PERSONAL NO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje personal - Herramientas para la práctica profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios sociales - Relevancia del género en la interacción social y las disidencias vinculadas a los malestares de género. - Discriminación se acepta a medida que crecen - Importancia de la actitud de las familias frente a la variabilidad de género - Práctica profesional desde el "sentido común" 	<ul style="list-style-type: none"> - Papel de enlace en el centro educativo - Primer paso en las actuaciones - Ven otras interacciones entre el alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación: pautas y herramientas para atender las situaciones que se presenten
PROFESORADO INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> - No responde a una necesidad que lo justifique - Hay otras cuestiones de mayor importancia: coeducación, acoso escolar... 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios sociales - En infantil diverso y respetuoso 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación infantil facilita la incorporación de estos aspectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Coeducación - Cumplimiento normativo
PROFESORADO PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Innovación - Carácter coeducativo - Vinculación con convivencia - Bienestar del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios sociales - Mejores efectos desde infantil - Disidencias sexuales y de género del alumnado son 	<p>Centro con potencialidades</p>	<p>Formación: cómo actuar, realidades trans*, acompañamiento</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Derechos alumnado - Normativa educativa Resistencias: <ul style="list-style-type: none"> - Importancia de otros temas - Actitud familias 	visibles, también las actitudes sexistas y de discriminación		
FAMILIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de adaptación a los cambios sociales - Infancia es la llave del futuro: transformación de relaciones de desigualdad - Los conflictos avanzan con la edad (prevención) 	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas para actuar ante los cambios sociales - Falta de conocimiento sobre diversidad sexual y de género - Sexismo y discriminación - Acción educativa antidoto - Resistencias por parte de algunas familias 	No hay datos	Acción educativa a nivel familiar Acción educativa en el centro con el alumnado integrada en el currículo

Referencias bibliográficas

- Altable, C. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Carmona, M., & Rebollo, O. (2009). *Guía operativa d'acció comunitària*. Barcelona: Acció Social i Ciutadania. Ajuntament de Barcelona.
- Colectivo IOÉ, Pereda, C., De Prada, M. Á., & Actis, W. (2003). Investigación Acción Participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía - Grupo de Acción Comunitaria. Presentado en Encuentro de la Consejería de Juventud, Córdoba. Recuperado de <http://www.psicosocial.net/grupo-accion-comunitaria/centro-de-documentacion-gac/trabajo-psicosocial-y-comunitario/herramientas-investigacion-accion-participante/502-investigacion-accion-participativa-propuesta-para-un-ejercicio-activo-de-la-ciudadania>
- De la Cruz, C. (2010). *Nueva educación de las sexualidades*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Duarte, C. (2016). *Trabajo social comunitario: perspectivas teóricas, metodológicas, éticas y políticas* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=111229>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>
- Martí, J. (2006). *Eines per a la participació ciutadana. Tècniques participatives per al debat grupal*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Parra, N. (2018). Un marco comprensivo de la diversidad de género y las infancias trans*. En *Guía didáctica del proyecto sobre infancias trans* «Sólo un nombre»* (pp. 23-33). Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo de Gran Canaria.

- Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.
- Platero, L. (2014). *Trans*sexualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- Rebollo, O., Morales, E., & González, S. (2016). *Guía operativa de evaluación de la acción comunitaria*. Barcelona: IGOP-UAB.
- Sánchez, M., Penna, M., & De la Rosa, B. (s. f.). *Somos como somos: 12 inclusiones, 12 transformaciones*. Madrid: CCOO Enseñanza.
- Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad. Recuperado de <https://programaddssrr.files.wordpress.com/2013/05/kosofsky-sedgwick-eve-epistemologc3ada-del-armario.pdf>
- VV.AA. (2009). *Manual de metodologías participativas*. Madrid: CIMAS.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender, 1(2), 125-151.

Plan de Acción Integral

1. Enfoque del Plan de Acción Integral

El Plan de Acción Integral (PAI) incorpora de manera ordenada y sistematizada las pautas recogidas durante el proceso de investigación-acción-participativa (IAP) focalizada en nuestro objeto de atención: la transformación socioeducativa del CEIP El Tablero para la atención de la diversidad sexual y de género. Un aspecto central para entender la finalidad del PAI es el enfoque del proceso. En el análisis del trabajo de campo realizado caracterizamos dos ópticas en cuanto a la forma de entender el proceso que, en ocasiones, aparecen entremezcladas, y que las delimitamos con la terminología propuesta por Sedgwick (1998):

- **Minorizadora:** pone el foco en grupos delimitables, en este caso, personas transexuales. En este sentido, el proceso se justifica en la medida en que existan personas transexuales y está orientado a atender sus necesidades específicas. Esta realidad se entiende como una excepción a atender y, en todo caso, a promocionar valores de inclusión social de su realidad. Las actuaciones, por tanto, se centran en informar sobre esta realidad, caracterizarla e incluir sus necesidades, consideradas específicas, en el contexto educativo.
- **Universalizadora:** su foco son los procesos sociales en torno a la gestión de la diversidad sexual y de género. Plantea un marco de acción socioeducativa desde la educación de las sexualidades e incluye al género como norma social productora de sexismo. El proceso es transformador y atiende los malestares de género y las diferentes formas de gestionarlo por parte de las personas, entendiendo que el contexto social es productor de significados y narrativas que influyen en la subjetividad de los

individuos. De modo que sus actuaciones son globales, atienden a las concepciones sociales sobre el sexo, la sexualidad y el género.

Además de estas dos ópticas, destacamos otro foco muy presente que llamamos de “Diversidad” como marco común que se relaciona también con la gestión de la convivencia. Este marco de la “Diversidad” lo planteamos desde una perspectiva interseccional, que supone un análisis particular de los procesos de construcción de la diferencia. Siguiendo a Lucas Platero (2012), ni la sexualidad, ni la racialidad/etnicidad, ni la capacidad, como categorías de análisis social y ejes de desigualdad, deben estudiarse entendiendo cómo impactan en las personas y en su entorno de manera compleja e interseccional. En este proceso para una escuela acogedora, la sexualidad ocupa un lugar central, pero no el único desde esta mirada analítica,

La elección consciente y estratégica en la que buscamos darle a la sexualidad un lugar visible y no ser una coetilla más en la lista de desigualdades u organizadores sociales de las vidas de las personas que se pierde junto al etcétera (Platero, 2012, p. 17).

Esta mirada analítica permite comprender los ejes de desigualdad social como constructos normativos, frente a los que se propone una educación desde la celebración de la diversidad como un valor, que no consiste en la suma aditiva de diversidades (sexuales, raciales, funcionales, etc.) sino como un lugar común, como una maraña que evidencia las experiencias interseccionales de los sujetos. En este sentido, nos parece de utilidad la metáfora del paraguas de la diversidad donde cada varilla es una categoría, unida a los demás por la tela y fundidos radialmente en el bastón que agarramos colectivamente contra la lluvia torrencial de las estructuras de desigualdad que construyen las diferencias, como podemos ver en la ilustración 1.

Esto se articula desde un marco de la educación de las sexualidades que implica: conocer la dimensión sexual humana, facilitar actitudes basadas en la comprensión del hecho sexual como un valor, la aceptación de la propia vivencia de la sexualidad, aprender habilidades que faciliten moverse en esta experiencia de manera satisfactoria y promover un pensamiento crítico cuestionador de la norma sexual y de género. En este sentido, se intersecciona con la acción educativa para promoción de la igualdad de género y la convivencia. Esto no quiere decir que desde la educación sexual se pueda abordar todo, sino que estas acciones se interseccionan entre ellas abriendo espacios para un desarrollo que debe ser tratado desde este enfoque, sin solapamientos, ni añadidos, sino desde una relación compleja de sus interacciones.



2. Estructura del PAI

En líneas generales, el PAI recoge las medidas necesarias que articulan la acogida de la diversidad sexual y de género en el centro, por ello se centra en aspectos también presentes en planes de igualdad educativos como en los modelos de organización escolar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las pautas de actuación del profesorado, en la formación de la comunidad educativa, , en las relaciones con las familias y con la comunidad, orientadas a la adquisición y ejercicio de los valores propios de una sociedad democrática, basada en valores de igualdad, justicia, libertad, no violencia y solidaridad (Parra & Nebot, 2014, p. 17).

Los objetivos y actuaciones del PAI están en consonancia con el contenido del Proyecto Educativo de Centro, entre ellos destacamos que la escuela debe estimular los valores de una sociedad democrática, solidaridad, respeto a los demás y actitud de diálogo, materiales curriculares sin estereotipos sexistas, acción educadora abierta que incorpora la colaboración de las familias y las instituciones culturales y sociales del entorno, el principio de coeducación, preparar personas que sepan integrarse en una sociedad cambiante siendo miembros responsables de ella, la formación permanente del profesorado, la convivencia pacífica basada en la tolerancia y respeto a las demás personas, la implicación de las familias en la educación, entre otras (ver epígrafe III. 1. Principios del Plan Educativo, pp. 13-17). También están en consonancia con la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, la Ley 1/2010, de 26 de

febrero, Canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación por motivos de identidad de género y de reconocimiento de los derechos de las personas transexuales. Por último, este PAI, se inscribe en el Proyecto de Diversidad Afectivo Sexual del CEIP El Tablero desarrollado desde el curso 2017/2018.

La característica destacada del PAI es que se inscribe en el proceso de IAP por lo que su puesta en marcha depende el Grupo Motor, para lo cual es necesaria su coordinación periódica. A continuación, se exponen el objetivo general, los temas, objetivos específicos y medidas propuestas para su desarrollo entre los cursos 2018/2019 y 2019/2020. La evaluación del PAI se hará a través de revisiones trimestrales basadas en los resultados y una al final del proceso de valoración general del mismo.

2.1. OBJETIVO GENERAL

La finalidad u objetivo general de este plan integral de actividades es promover la acogida de la diversidad sexual y de género desde una óptica universalizadora que se desarrolle dentro del marco de la diversidad como valor para la convivencia.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y MEDIDAS

La tabla 1 recoge la relación entre los temas a abordar, los objetivos y las medidas.

Tabla 1. Relación de temas, objetivos y medidas

TEMAS	OBJETIVOS	MEDIDAS
Cultura de centro	Promover una cultura de centro acogedora de la diversidad sexual y de género	Todas las del PAI promocionan una cultura de centro acogedora de la diversidad sexual y de género
Currículos, materiales y prácticas de aula	Promover la diversidad sexual y de género y la igualdad como valor para la convivencia en el currículo educativo y los materiales didácticos que incorpore contenidos adecuados al nivel educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Indicadores para la revisión del currículo, materiales y prácticas de aula desde una perspectiva coeducativa y de diversidad sexual y de género. - Revisión del currículo de todos los cursos destacando los aspectos del currículo que incorporan la educación sexual, la coeducación y la diversidad sexual y de género - Revisión del material didáctico utilizado e incorporación, en su caso, de material alternativo - Revisión de las prácticas de aula - Creación de un banco de recursos didácticos para las diferentes materias y niveles - Sección en la biblioteca del centro especializada
Espacios educativos: patios, baños, aulas...	Eliminar los marcadores de género en la escuela a partir de un proceso de desnaturalización de las diferencias y de búsqueda de alternativas que afirmen la diversidad y promuevan la inclusión	<ul style="list-style-type: none"> - Baños - Patios - Aulas y otros espacios físicos - Cartelería del centro
Documentos pedagógicos y oficiales	Garantizar que la educación de las sexualidades, la igualdad de género y la acogida de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de los documentos de centro para incorporar la educación de las sexualidades,

	sexual y de género esté claramente recogida en los documentos pedagógicos y oficiales	la igualdad de género y la acogida de la diversidad sexual y de género.
Relaciones con las familias	Promover la implicación de las familias en la educación de las sexualidades y la acogida de la diversidad sexual y de género	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de actividades con el AMPA para la difusión de los valores del proyecto. - Actividades del proyecto en las que se vincule a la familia
Formación de la comunidad educativa	Formar al profesorado en materia de diversidad sexual y de género desde el marco de la educación de la sexualidad con perspectiva coeducativa	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de formación CEP para la comunidad educativa - Difusión de otras actividades formativas relacionadas con la materia - Acreditación para la Igualdad
	Fortalecer el papel conectivo del personal no docente aportando pautas y herramientas para atender situaciones de diversidad sexual y de género	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de formación para la comunidad educativa -
	Ofrecer pautas a las familias para la educación de las sexualidades y el acompañamiento a la diversidad sexual y de género	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de formación para la comunidad educativa - Talleres formativos
Acción educativa	Educar en diversidad sexual y de género	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres educativos - Actividades de centro
	Educar en igualdad de género	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres educativos - Actividades de centro y “días de”
	Acompañar la diversidad sexual y de género del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de la función de acompañamiento a la diversidad sexual y de género a la tutoría afectiva.
	Promover la acogida de la diversidad sexual y de género entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> - Taller formativo al “alumnado ayudante”

Redes comunitarias de acción educativa	Favorecer la participación de entidades sociales especializadas en diversidad sexual y de género, educación sexual e igualdad de género en el centro educativo	- Realización de charlas y otras actividades con entidades sociales
	Consolidar la relación con la Concejalía de Educación en materia de atención a la diversidad sexual y de género	- Realización de actividades - Apoyo a actividades
Actividades extraescolares	Promover la educación de las sexualidades y la acogida de la diversidad sexual y de género en las actividades extraescolares	- Reunión explicativa del proyecto a monitor*s de extraescolares - Inclusión de la temática en la actividad de teatro.
Comunicación	Facilitar información a la comunidad educativa sobre las actuaciones del centro educativo en materia de educación de las sexualidades y acogida de la diversidad sexual y de género	- Sección en la página web del centro con información actualizada de las actividades del proyecto

Referencias bibliográficas

Parra, N., & Nebot, M. (2014). *Acreditación para la Igualdad en el Centro Educativo*. Gobierno de Canarias.

Platero, L. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra.

Sedgwick, E. K. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad. Recuperado de <https://programaddssrr.files.wordpress.com/2013/05/kosofsky-sedgwick-eve-epistemologc3ada-del-armario.pdf>