



Universitat
de les Illes Balears

Atendiendo la diversidad de identidad de género: una propuesta de análisis en el sistema educativo español.

Ana María Taborda Posada

Memòria del Treball de Fi de Màster

Màster Universitari de Cognició i Evolució Humana

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Curs Acadèmic 2018-2019

Data: 29/08/2019

Nom Tutor del Treball: Tomeu Sales Gelabert

Resumen

El objetivo de este Trabajo Final de Máster es repensar la atención a la diversidad de identidad de género en la escuela. Se planteará un marco teórico a partir de un recorrido histórico del concepto de género hasta llegar a la *teoría performativa de género* planteada por Judith Butler. Se hará una revisión de los principales conceptos que definen la educación inclusiva, y, además, se revisará la normativa legal en materia de atención a la diversidad. Se propone un instrumento de estudio. Dicho instrumento se confeccionará a través de la operativización de los conceptos teóricos más adecuados y así, se podrá llevar a cabo un análisis cualitativo de la atención a la diversidad de identidad de género que se hace en la escuela. Se concluye con el análisis y evaluación de la atención a la diversidad de género de dos Centros de Educación Infantil y Primaria y de dos Institutos de Educación Secundaria a través del instrumento diseñado para el caso. Todo este trabajo estará dirigido a defender y poner las bases para una educación inclusiva desde la perspectiva de la diversidad y pluralidad de género¹.

Palabras clave: “Identidad de género”, “Judith Butler”, “Discriminaciones de género”, “Escuela inclusiva”, “Atención a la diversidad”.

Abstract

The aim of this Master Final Work is to rethink the attention to the diversity of gender identity in schools. A theoretical framework will be proposed from an historical tracking of the concept of gender before arriving at the performative theory of gender developed by Judith Butler. A review of the main concepts defining inclusive education will be carried out, as well as the legal regulations regarding attention to diversity. An instrument of study is proposed. This instrument will be created by operationalizing the most suitable theoretical concepts and thus, it will be possible to conduct a qualitative analysis of the attention to the diversity of gender in schools. The paper ends with the analysis and assessment of the attention to gender diversity in two early childhood center and elementary education schools, as well as two Secondary Education Institutes using the instrument designed for each case. All this work will be aimed at defending and laying the foundations for an inclusive education from the perspective of gender

¹ Una versión resumida del presente trabajo se pretende dirigir a la *Revista Feminismo/s* del Instituto Universitario de Investigación de Estudios de Género, una revista abierta que permite intercambiar diferentes puntos de vista en los estudios de las mujeres, del género y de la teoría feminista.

diversity and plurality.

Key words: “Gender identity”, “Judith Butler”, “Gender discriminations”, “Inclusive school”, “Attention to diversity”.

Índice

	Páginas
1. Introducción.....	6-7
2. Marco teórico.....	7-28
2.1. El género a lo largo de la historia.....	7-9
2.1.1. Aportes desde la medicina y la psiquiatría.....	9-10
2.1.2. Del sexo al patriarcado.....	10-11
2.2. La <i>teoría performativa de género</i> de Judith Butler; más allá del dualismo.....	11-16
2.3. Teorías constructivistas.....	16-20
2.4. La atención a la diversidad en la escuela.....	20-23
2.5. Marco legal.....	23-27
2.6. Medidas en torno a la defensa de la atención a la diversidad de género: el modelo andaluz.....	27-28
3. Estudio de caso.....	29-43
3.1. Metodología.....	29-31
3.2. Operativizando los conceptos.....	31-32
3.3. Resultados.....	32-39
3.3.1. Muestra A.....	32-34
3.3.2. Muestra B.....	34-36
3.3.3. Muestra C.....	36-38
3.3.4. Muestra D.....	38-39
3.4. Análisis de los resultados.....	39-44
4. Conclusiones.....	44-52
5. Referencias bibliográficas.....	53-57
6. Anexos.....	57-66

1. Introducción

La defensa y atención a la diversidad en la escuela como institución es un tema que ha suscitado mucho interés dentro del ámbito de la intervención educativa; dicho interés se ha centrado en dar respuestas a la diversidad de necesidades educativas o socio-económicas y se ven enmarcadas dentro de acciones propias de la llamada educación inclusiva o educación para todxs². La diversidad de género y sexual no suelen ser prioridades dentro de esta atención. En la actualidad, la institución educativa sigue siendo un entorno en el cual se continúan reproduciendo patrones tradicionales que no promueven ni defienden las diversas identidades de género. De esta manera, las aportaciones positivas que hace la diversidad al desarrollo integral de los individuos pertenecientes a la sociedad son menospreciadas.

Los patrones tradicionales en relación al género que sigue reproduciendo la escuela como agente socializador, desembocan en la aparición y en la continuidad de desigualdades y discriminaciones de género que carecen de visibilización, en los contenidos, metodologías y prácticas de enseñanza (Colás, 2007:152).

El interés por el ámbito educativo se ve reflejado en la afirmación que hace Pérez (1992): “La escuela, tiene la función de socializar y la de educar, respecto a la cuestión que nos ocupa parece limitarse a socializar según las normas de género vigentes sin educar para la diversidad sexual” (Pérez, 1992; citado en Calvo, 2018:172). Es en la escuela donde se refuerzan los valores presentados en la familia y por esta razón se considera fundamental que esta se convierta en un agente valioso en la construcción de la identidad; no solo en la educación primaria sino también en la secundaria cuya etapa se encuentra enmarcada dentro de la adolescencia, donde las desigualdades que generan la categorización dentro de la concepción binaria de las identidades de género se radicalizan (Calvo, 2018:172).

Este escenario, aquí descrito, necesita de actuación de manera prioritaria y es así, como a través de este Trabajo Final de Máster se quiere analizar las acciones e intervenciones que se llevan o no a término, en las etapas de educación primaria y secundaria, a través de la consideración de los conceptos teóricos más importantes y que están estrechamente relacionados con la construcción de la identidad de género y con la

² A lo largo de este Trabajo Final de Máster se utilizará el lenguaje inclusivo con la intención de dotar de coherencia a esta investigación en relación al tema tratado en ella. De esta manera se defenderá la diversidad de identidad de género orientando este documento al respeto de la misma.

aceptación y trabajo que se hace con la diversidad en la escuela. Esta preocupación lleva al planteamiento del objetivo general que se busca conseguir con el presente trabajo, el cual está centrado en repensar la atención a la diversidad de identidad de género dentro del sistema educativo español, queriendo así demostrar y analizar las carencias que este tiene al respecto.

Para llevar a cabo dicho análisis cualitativo se plantea la creación de un instrumento de estudio y a análisis a través de la construcción de un marco teórico que comenzará con un recorrido histórico del concepto de género enlazándose con las propuestas teóricas hechas por la filósofa Judith Butler a partir de la *teoría performativa de género*. Dichas propuestas dotan de coherencia a este texto y nos dirige a otras teorías socioculturales que contribuyen a reconocer la importancia que tiene la influencia de la cultura y sociedad en la construcción de las identidades de género. La revisión teórica concluirá con la presentación de los conceptos propios y descriptivos de la educación inclusiva además de una revisión concreta de la normativa legal en materia de atención a la diversidad en la escuela.

Una vez hecha la revisión teórica se eligen los conceptos adecuados que contribuyan a proporcionar valor al instrumento, que se usará para el análisis de la atención a la diversidad de género, planteando unos indicadores concretos y de esta manera se vuelven operativos los conceptos elegidos. Para poder llevar a cabo este proceso, se hace un tratamiento de la información recogida a partir de la bibliografía. Además, en el estudio de caso se presentarán los resultados obtenidos, una vez puesto en marcha el instrumento, en dos Centros de Educación Infantil y Primaria y en dos Institutos de Educación Secundaria. Se concluirá con un análisis y evaluación de los resultados.

2. Marco teórico

2.1. El género a lo largo de la historia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Sin embargo, históricamente ha sido difícil definir el concepto y su naturaleza y, por lo tanto, a través de la teoría se ha querido ir más allá del análisis de las discriminaciones por razón de sexo y ampliar dicho análisis a las diferencias generadas a partir del contexto social.

Este trabajo pretende brindar una mirada a la evolución histórica del concepto de género, tomándola como base para entender aquello que a lo largo de la historia refleja; la existencia de desigualdades por ser mujer u hombre (al principio) y las discriminaciones frente a las identidades de género.

En Estados Unidos, a finales de la década de los sesenta y a principios de los años setenta, la teoría feminista se encarga de darle un nuevo significado al concepto de género ya que las preocupaciones previas giraban en torno al concepto de sexo y a las diferencias entre los sexos existentes; haciendo un examen crítico de las justificaciones que se hacen de la supuesta procedencia natural de estas diferencias. Las raíces históricas de este concepto se remontan a los siglos XVII y XVIII y a continuación se presentan a Francois Poulain de la Barre, Olympe de Gouges y Mary Wollstonecraft y así, a otros de los principales estudiosos/as del tema que brindan herramientas valiosas para poder llevar a cabo este recorrido histórico del concepto.

El autor Francois Poulain de la Barre (siglo XVII) a través de su actitud de rechazo de la tradición y de los prejuicios defiende una educación igualitaria entre mujeres y hombres porque ambos son de una misma especie y de esta manera quiere ir en contra del trato desigual de ambos sexos, defendiendo la idea de que estas desigualdades son fruto de las costumbres y los prejuicios culturales (León, 2015: 40).

Deteniéndonos en el momento histórico de la Revolución francesa (1789) y analizando con detenimiento sus bases ideológicas, nos encontramos ante las premisas defendidas en la Ilustración; unas ideas centradas en acentuar la importancia que debía tener la Naturaleza, los derechos del hombre, la razón y la ciencia. Como comenta Arias (2012): “La Ilustración hizo que las mujeres se vieran a sí mismas como seres humanos completos y la Revolución les ofreció la oportunidad de demostrar que no eran niñas, sino ciudadanas de pleno derecho”. Pero no pudieron darle forma real a sus deseos y exigencias sociales así que, la suma de todos estos elementos llevó a la reivindicación feminista (Arias, 2012:4).

Las mujeres se encontraron con la instauración de un modelo social guiado por las aportaciones hechas por Rousseau³. Una de las mujeres que decidió alzar la voz ante el incumplimiento del reconocimiento de sus derechos, en Francia, fue Olympe de Gouges (1748-1793) que con sus textos *Los derechos de la mujer y Declaración*

³ Rousseau propone un ideal educativo para la mujer personificada en la figura de Sofía. El autor defendía un modelo educativo donde el hombre y la mujer son desiguales biológicamente, donde el sexo se encarga de marcar la diferencia; Sofía está destinada a estar en la esfera privada, en el ámbito de la domesticidad familiar (Ríos, 2016:27).

universal de los derechos de la mujer y de la ciudadana quiso expresar su inconformidad con el hecho de que las mujeres no estuvieran incluidas dentro de la declaración de los derechos del hombre. En Inglaterra, cabe destacar a Mary Wollstonecraft (1759-1797) a quien se considera la primera autora europea que publica un ensayo sistematizado sobre la situación de la mujer y propone explícitamente el reconocimiento de sus derechos en él (Lorenzo, 2003:105); se trata de su obra *Vindicación de los derechos de la mujer*. En este ensayo, Wollstonecraft defiende una educación que posibilite a las mujeres desenvolverse como seres racionales, y en igual posición que los hombres; además, de permitirles un acceso igualitario a la cultura promoviendo una reforma de la legislación para que esto pueda llevarse a cabo (León, 2015:40).

Ya en el siglo XX la filósofa existencialista Simone de Beauvoir publica su obra *El segundo sexo* (1949) y en ella habla de la idea de género y la distingue del elemento biológico “sexo”, refiriéndose tanto al sexo biológico, como al socialmente asignado. Beauvoir afirma que las hembras se convierten en mujeres gracias a una construcción social de la femineidad y esta afirmación dota de sentido a la conocida frase “*No se nace mujer; se llega a serlo*” que continúa con: “Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización en conjunto es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino” (Beauvoir, 1949). Gracias a esta afirmación la filósofa explica los elementos de su concepción: la mujer no es un destino o un elemento determinado biológica o psicológicamente, sino que es más bien un constructo social, que es heterodesignada por el hombre como “*lo otro*” y, por lo tanto, se podría hablar de un sexo social (Sales, 2018). “*Lo otro*” implica, como comentan Molina & Osborne (2008): “que ellas no tienen estatuto de sujeto, sino que son los varones quienes fijan esta categoría como objeto” (Molina & Osborne, 2008:150).

2.1.1. Aportes desde la medicina y la psiquiatría

La teoría feminista no fue la primera en usar el término de género. Su uso se debe relacionar con la medicina y la psiquiatría; ámbitos en los que algunos de sus profesionales, al encontrarse con recién nacidos intersexos o “hermafroditas”, se plantearon el hecho de prescribirles un tratamiento hormonal o quirúrgico. Esto promovió unos protocolos de reasignación de sexo y de esta manera se definió el “rol de

género” (Dorlin, 2009:31). Es importante destacar al médico John Money y al psiquiatra Richard Stoller, en los años cincuenta, dentro de este proceso de enfrentamiento al “hermafroditismo” conocido actualmente como “intersexualidad”.

John Money apostaba por el tratamiento a través de la cirugía de reasignación de sexo con la principal intención de encontrar el “buen sexo”⁴ y en consonancia con los tratamientos hormonales y a la atención psicológica pretendía dotar de un aparato genital coherente a un comportamiento sexual que debía estar dentro de la normatividad establecida por lo heterosexual. En su teoría defiende que el comportamiento u orientación sexual no tiene fundamento innato y que éstos son re-construibles y que su construcción puede determinarse mediante una intervención técnica exógena (Dorlin, 2009:34).

El psiquiatra Richard Stoller popularizó el concepto de género y trabajó en la importancia de distinguir el sexo biológico de la identidad sexual; esta distinción se concretó en términos de “sexo” y “género” en su obra *Sex and Gender: On the development of masculinity and femininity* en la que se entiende el segundo término como un proceso de identificación individual (Dorlin, 2009:32); además fue el portador de la noción de género al psicoanálisis.

2.1.2. Del sexo al patriarcado

Ante la evidencia de la existencia de desigualdades sexuales, surgió la necesidad de analizar si estas desigualdades únicamente eran consecuencia de las características biológicas de los hombres y las mujeres. Comenzó a emerger la nueva conceptualización feminista que se dirigió a la observación y a su vez a la crítica de la estructura social existente que se encarga, principalmente, de producir dichas desigualdades. Así, la feminista radical Kate Millet, en su libro *Política sexual* (1969) hace uso del concepto de género para hacer esa crítica a la estructura social que determina, de manera desigual, cómo serán los valores y los espacios asignados a los hombres y a las mujeres (Molina & Osborne, 2008:151). De esta manera conocemos que la estructura que se encarga de hacer esta “repartición” o asignación de poderes, recibe el nombre, por parte de Millet, de patriarcado. En Molina (2003) se caracteriza al

⁴ El “buen sexo”, como indica Dorlin (2009): “consiste esencialmente en un aparato genital macho o hembra “plausible”, en un comportamiento sexual “coherente”, comenzando por el comportamiento sexual que debe ser “normalmente” heterosexual” (Dorlin, 2009: 32)

patriarcado como “el poder de asignar espacios no sólo en su aspecto práctico colocando a las mujeres en lugares de sumisión, sino en su aspecto simbólico, es decir, nombrando y valorando esos espacios de las mujeres como “lo femenino”” (Molina, 2003:124). Según la teoría de Kate Millet debemos tener en cuenta que la sociedad, según la autora, se encuentra estructurada de tal manera que lo que busca es expresar y reproducir la estructura del patriarcado.

La antropóloga Gayle Rubin publica un texto llamado *El tráfico de mujeres: notas sobre la política económica del sexo* (1975) donde plantea su teoría que se centra en concebir al género y al sexo como un sistema dualista; el conocido *sistema sexo-género*. La definición que hace Rubin de *género*, contemplada en Molina (2003), es la de considerar el concepto como un producto de representaciones, espacios, características, prácticas y expectativas que se asignan a los hombres y, sobre todo, a las mujeres a partir de su diferencia biológica y como si fuera algo que derivara naturalmente del hecho biológico-sexual (Molina, 2003:128). Esta definición nos muestra cómo Rubin pretende asociar la distinción de sexo y género a la diferenciación entre naturaleza y cultura y, en este último concepto, es en el que la autora aboga por contemplar a la mujer; dentro de la cultura para de esta manera y como afirma Molina (2003): “mostrar el género en su carácter esencialmente construido como un producto de la cultura, que no tiene nada de natural ni necesario y que, por lo tanto, es una situación que se puede desconstruir y cambiar” (Molina, 2003:129). Este sistema es transversal a los distintos tipos de relaciones sociales y la autora hace uso de él sin necesidad de hacer uso del concepto de patriarcado ya que, como este sistema puede ser opresivo o no de esta manera, se abre la posibilidad de pensar las relaciones entre géneros y entre el género y el sexo sin que sea opresiva (Sales, 2018).

2.2. La teoría performativa de género de Judith Butler; más allá del dualismo.

Durante la década de los noventa, los planteamientos sociológicos se enfocaron en los análisis del género y del sexo, ambos vistos como construcciones sociales. Resulta algo innovador, desde el punto de vista del sexo, porque esta concepción significaba resaltar que el cuerpo humano está sometido a fuerzas sociales que lo configuran y cambian de diferentes maneras (Giddens, 2006) y que, como comenta este autor, bajo esta premisa: “Podemos dar a nuestro cuerpo significados que cuestionen lo

que generalmente se considera “natural” (Giddens, 2006:444). Una de las palabras a la que se quiere dotar de mucha importancia, y que será la que permitirá entender el análisis que se quiere hacer a la atención a la diversidad es: *pluralidad*. A través de la *teoría performativa de género*, Judith Butler permite comprender de manera más compleja y diversa el concepto de género, y para comprender mejor sus aportaciones, se desarrollará de manera breve la *teoría performativa*, a través de la presentación de dos de sus obras caudales referentes a los estudios de género: *El género en disputa* (1990) y *Deshacer el género* (2004).

Judith Butler publica *El género en disputa* en el año 1990, y es el texto donde la autora afronta la necesidad de planear la disolución del sistema sexo-género. Aquí, Judith Butler dice, del concepto de género, que este:

” designa precisamente el aparato de producción e institución de los mismos sexos [...]; es también el conjunto de los medios discursivos/culturales por los cuales “la naturaleza sexuada” o un “sexo natural” es producido y establecido en un campo “prediscursivo”, que precede de la cultura, como una superficie políticamente neutra sobre la cual interviene posteriormente la cultura” (Butler, 1990; Citado en Dorlin, 2009:96).

Por lo que podemos comprobar, según estos primeros apuntes de la teoría propuesta por Judith Butler, la cultura es la que marca los patrones normativos de género que se encargan de etiquetar de “normales” las identidades de género que encajan en determinadas sociedades; y de esta manera, dejan de lado las que no siguen la norma; condenando a estas últimas a ser tratadas de manera desigual, no siendo aceptadas y siendo apartadas de los espacios, en un principio, considerados universales. Así mismo, la autora hace también un análisis del concepto de *sexo*, apostando también por su culturalidad y su dimensión y construcción social. En esta obra nos encontramos con esta afirmación que hace Butler (1990):

“Quizás esta construcción llamada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, tal vez siempre fue género, con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal” (Butler, 1990; citado en Gil, 2002:5).

En este sentido, la teoría que mejor puede explicar la construcción de las identidades de género es la *teoría performativa* de género que parte de la premisa que considera que nuestra identidad se construye a través de una *performance*, una representación pública, que hacemos constantemente durante toda nuestra vida. Butler lo que pretende es hacernos entender que, en la sociedad, tomamos a la naturaleza como ley que conforma dos categorías (hombre o mujer) preexistentes, y para que esta idea se convierta en ley es necesaria su repetición y reproducción continuas, a través de lo que la autora nombra como *actos performativos e iterativos* (Gil, 2002:7). Estos actos son una práctica discursiva sujeta a la interpretación de los sujetos y se debe presentar a un público siguiendo las normas sociales, y de esta manera se llega a la construcción de la realidad y así, el género según Butler (1990): “resulta ser performativo, es decir, que constituye la identidad que se supone que es. En este sentido, el género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción” (Butler, 1990; citado en Gil, 2002:7); es decir, el género existe a causa de la repetición de patrones y normas que hace el individuo, y es este mismo género el que dirige nuestra forma de ser; por lo tanto, de esta manera, no se puede estar nunca fuera del género (Sales, 2018), ya que si sucediera esto último los sujetos que estén fuera de las normas, se encontrarían dentro de lo que, socialmente, se ha considerado “sexualidades menospreciadas”. Cuando hablamos, en torno a esta teoría, de los cuerpos que se producen a través del reconocimiento y del acuerdo con las normas, nos estamos refiriendo a los *cuerpos inteligibles*; en contra partida, cuando se hace referencia a los cuerpos que no se adaptan a la norma, se tratará de los llamados *cuerpos abyectos* (Alves, 2011:135).

Para terminar con la exclusión, Butler propone romper la normatividad social que marca el género, empezando por el binarismo heterosexual obligado con la ayuda de la puesta en marcha de contra-discursos y contra-prácticas que traspasen lo permitido en cada género (Molina & Osborne, 2008:155). Todas estas propuestas lo que buscan es que todos los elementos que engloba el significado del concepto de género y de identidad de género, no queden restringidos, y que permitan el reconocimiento de la diversidad; encontrándonos con identidades de género ilimitadas y construidas de manera fluida.

En el año 2004, Judith Butler publica *Deshacer el género* y la base principal de esta obra es hacer una revisión de la *teoría performativa de género* y, sobre todo, lo que quiere es tratar temas que ayuden a explicar lo que significa deshacer los restrictivos

conceptos normativos de la vida sexual y del género ya que, es necesario recordar, que este último es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo (Butler, 2006/2004:13). Este escenario del que habla la autora está regulado por: “unas normas sociales que constituyen nuestra existencia y que conllevan deseos que no se originan en nuestra individualidad [...]; la viabilidad de nuestra individualidad depende fundamentalmente de estas normas sociales” (Butler, 2006/2004:14). Dichas normas son las que provocan la existencia de desigualdades, de segregación, de exclusión y de discriminación y son las que determinan la posibilidad de tener una vida habitable o inhabitable en función del grado de reconocimiento que marque la norma seguida. En este sentido, es importante tener en cuenta que el género condiciona la habitabilidad y, por lo tanto, la dignidad.

En la actualidad, se sigue patologizando la transexualidad a través de su diagnóstico⁵ y el sumun de la contradicción radica en que esta patologización sigue siendo necesaria para que se pueda llevar a cabo el deseado cambio de sexo, pero como se plantea Butler: “la cuestión crítica se convierte así en: ¿cómo puede el mundo ser reorganizado de manera que mejore este conflicto?” (Butler, 2006/2004:18). La sociedad actual es el escenario más claro que nos permite ver la necesidad de una mirada más completa y profunda del ser humano: más justa, más inclusiva, donde haya un lugar para todxs, donde se respete la diversidad de las personas y, a su vez, esto permita a la sociedad enriquecerse con esa diversidad (Fernández & González, 2013: 66). En *Deshacer el género*, Judith Butler, afirma que:

“el pensar sobre una vida posible es un lujo sólo para aquellos que ya saben que son posibles. Para aquellos que todavía están tratando de convertirse en posibles, esa posibilidad es una necesidad” (Butler, 2006/2004:310).

Después de la mención de unas de las principales obras de Judith Butler, y antes de pasar al siguiente apartado, es fundamental comentar la influencia que tiene la autora, a través de sus teorías, sobre la teoría *Queer* ya que es crucial para poder hablar

⁵ El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) incluyó en su tercera edición en el año 1980 la transexualidad y es en este momento en el que aparecen las primeras personas que muestran incomodidad por la patologización de su condición. En esta edición ya se habla de “trastorno de la identidad de género” (TIG) (Mas, 2017). En el DSM-IV sigue haciendo referencia al TIG como un trastorno psicológico, en el momento que alguien de un género determinado manifiesta atributos de otro o desea vivir como otro género (Butler, 2004/2006:18). En el DMS-V se hace un cambio terminológico y nos encontramos con la “disforia de género” y se hace un cambio de ubicación del trastorno en el DMS con la intención de que no sea patologizado ni estigmatizado.

de la diversidad como parte de la vida humana. Esta teoría, junto con el movimiento LGTB⁶ buscan la oposición y resistencia al binarismo normativo. *El género en disputa* de Judith Butler (1990) es la obra que puede ser considerada como la que dio pie al surgimiento de esta teoría con, como se ha mencionado anteriormente, la ruptura de las concepciones binarias. La palabra *queer* significa “extraño” o “raro” y se ha utilizado de manera peyorativa en relación a la sexualidad, pero en la actualidad las prácticas *queer* se apoyan en la noción de desestabilizar las normas aparentemente fijas (Fonseca & Quintero, 2009:45). En *Deshacer el género*, Butler dice sobre la teoría *queer* que:

“es una teoría que se opone a aquellos que desean regular la identidad[...]y que no busca tan sólo expandir la comunidad de activismo antihomofóbico, sino más bien insistir en que la sexualidad no se resume fácilmente ni se unifica a través de la categorización” (Butler 2006/2004:22).

Judith Butler a través de su teoría pretende la búsqueda de la libertad con la ayuda de la subversión estética y como afirma Escudero (2001), esta subversión es posible “a través de la resistencia y de la resignificación, del juego y de la fantasía, tal como muestra la proliferación de expresiones artísticas ligadas al travestismo, el transformismo, al lesbianismo o al *drag* en su empeño de invalidar el imperativo heterosexual que gobierna la sociedad contemporánea” (Escudero, 2001:253). También se ha de tener en cuenta que a esta teoría performativa se la considera post-estructuralista⁷ y además, introduce el concepto de *Agencia* que existe porque, como afirma la autora: “se deriva del hecho de que soy constituida por un mundo social que nunca escogí” (Butler, 2006/2004:16), pero también destaca la importancia de que las normas sociales que nos constituyen puedan cuestionarse y transformarse desde un punto de vista crítico. Es aquí donde es importante tener en cuenta que las normas que

⁶ Colectivo y movimiento de reivindicación política. Las letras hacen referencia a: Lésbico-Gay-Bisexual-Transgénero-Intersexual-Queer. La versión más conocida es la que defiende que las siglas LGTB se usaron para hacer referencia a los movimientos estudiantiles en la década de los 60 en Estados Unidos que demandaban la despatologización de las identidades no normativas y exigían la igualdad de derechos sociales. En el caso del movimiento *Queer*, con carácter reivindicatorio, tiene su arranque en la década de los 80. Es importante tener en cuenta que, como afirma Sierra (2009): “lo *queer* es un modo de aproximarse a la realidad en un incesante cuestionamiento a todo lo que se entiende como natural o inalterable” (Sierra, 2009:31).

⁷ Sales (2018) hace referencia a esta característica de la teoría performativa de género de Judith Butler para explicar que, en esta teoría, las estructuras existen en tanto que son realizadas por los propios individuos.

nos regulan permitiendo margen de agencia que viene determinado por los distintos tipos de socialización en los que nos vemos involucrados a lo largo de nuestra vida que desembocará en los diferentes tipos de representaciones que permitirán que mi vida sea habitable o no.

En este sentido, y de manera clara y resumida, nos podemos quedar con la afirmación que hace Merida (2002) sobre lo que realmente reflejan los objetivos *queer*: “la transgresión a la heterosexualidad institucionalizada que constriñe los deseos que intentan escapar de su norma” (Merida, 2002, citado en Fonseca & Quintero, 2009:46). Es en este punto en el que encontramos la relación existente entre la *teoría performativa de género* de Judith Butler, la teoría *queer* y las reivindicaciones del movimiento LGTBIQ; punto en el que todos los elementos de estas teorías dotan de sentido a un análisis de la atención a la diversidad, dando por hecho que esta es amplia y compleja y que necesita espacios y apoyos para poder desarrollarse de tal manera que toda la sociedad pueda verse beneficiada por sus aportaciones.

Autoras como Martha Nussbaum no llegan a comprender cómo la contribución de la teoría de Judith Butler se ha convertido en la referencia para muchas de las feministas actuales. Para Nussbaum, la teoría feminista siempre será considerada como “un saber ligado a propuestas de cambio social, con la mirada necesariamente puesta sobre las condiciones materiales de la vida de las mujeres” (Citado en Di Tullio & Smiraglia, 2012:444). Además, insiste en la urgencia de dar respuestas reales a las necesidades sociales, más allá de actos paródicos a través de *performances* que según ella, no llevarán a cambios políticos; llevarían al quietismo ya que lo que realmente interesa, según Nussbaum, es: “trabajar colectivamente en la construcción de instituciones democráticas y plurales, pelear para cambiar las leyes, luchar por aquellos derechos que todavía no tienen un marco legal que los sustente”. (Citado en Di Tullio & Smiraglia, 2012:447).

2.3. Teorías constructivistas

Partiendo de la consideración de la *teoría performativa de género* de Judith Butler como base teórica de este trabajo, se puede complementar la idea de la construcción social de la identidad de género, que se defiende aquí, con la ayuda de dos de las teorías constructivistas que se siguen en el ámbito de la educación para poder entender cómo se hace real, desde una base teórica, el desarrollo humano en general y el

desarrollo de la identidad, en particular. La construcción de la identidad se ha de entender como un proceso complejo que no es ajeno a un resultado final multidisciplinar y para plasmar esto de una manera más clara, aparece la aportación de Colás (2007) en la que afirma que:

“La identidad remite a un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Ello lleva e implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como formas de vida compartidas que se expresan y manifiestan en comportamientos regulados. En la identidad colectiva tiene un gran peso la memoria colectiva transmitida a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación” (Colás, 2007: 155).

Esta aportación de Colás (2007) enmarca lo que caracteriza a la construcción de la identidad de género, como un proceso cultural que se encarga principalmente de etiquetar o catalogar a cada una de las personas de la sociedad en determinados grupos y categorías, normalmente en el rango de binarismo de género a través de comportamientos heterosexuales normativos, entre otras conductas normalizadas.

El constructivismo plantea que el conocimiento no es el resultado de una copia de la realidad ya que defiende que se trata de un proceso más complejo, dinámico e interactivo en el cual la mente interpreta y reinterpreta la información que le llega del exterior (Serrano & Pons, 2011: 11). Una de las teorías constructivistas que es necesario incluir dentro de este análisis de la construcción de la identidad, es la teoría sociocultural cuyo mayor exponente fue el psicólogo Lev. S. Vygotsky. A través de esta teoría se presenta el concepto de *Zona de desarrollo próximo (ZDP)* definido como:

“la distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel superior de desarrollo intelectual, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky, 1979:133)

Con esta definición se explica la necesidad de tomar como modelo a lxs maestrxs o personas consideradas referentes, para poder contar con las herramientas que les permita el correcto desarrollo social. El hecho de que otras personas del entorno

social intervengan como mediadorxs entre el individuo y los elementos culturales, ayuda a que los procesos interpsicológicos sean internalizados.

Otro modelo que puede incluirse dentro del punto de vista sociocultural del desarrollo es la *teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner* (1987). Urie Bronfenbrenner propone esta teoría con la intención de reaccionar contra la manera de analizar el desarrollo humano a través del conductismo y el individualismo. El autor se refiere a su modelo como Persona-Proceso-Contexto-Tiempo (Bronfenbrenner, 2001), en el que se pueden ver los cuatro aspectos que están interrelacionados. Con “Proceso” entendemos la relación dinámica entre el individuo y el contexto y éste se ha de considerar como un proceso que tiene lugar a lo largo del “Tiempo”. “Persona” nos lleva a contemplar el repertorio biológico, cognitivo, emocional y conductual individual. El “Contexto” o el “Ambiente ecológico” con el que hace referencia a los sistemas que como definió Bronfenbrenner (1987), son un: “conjunto de estructuras seriada, cada una de las cuales cabe una dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo” (Bronfenbrenner, 1987:23). Estas estructuras están ordenadas en cuatro estratos que están interrelacionados; todos influyen en el desarrollo de la persona, algunos lo hacen de manera más cercana o directa y otros de manera más indirecta y se pueden resumir como sigue:

- Entendemos por *Microsistema*, el estrato más cercano y próximo al individuo. Se establece a través de la formación de redes o círculos sociales mediante las relaciones directas que mantiene el sujeto con otras personas. Este sistema engloba ambientes como la familia o la escuela, además de las actividades que realiza en ellos gracias a las cuales se lleva a cabo la interacción con los diferentes agentes.
- El *Mesosistema* hace referencia interrelación entre dos o más entornos típicos del microsistema; por ejemplo, la implicación del entorno familiar con el ámbito escolar.
- El *Exosistema* se refiere a: “uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o que se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno” (Bronfenbrenner, 1987:261). Ejemplos de este entorno podrían ser; el trabajo de los padres que influye en la dinámica de vida o en los recursos económicos o el

gobierno que, a través de las políticas que ponga en marcha, influye en los microsistemas.

- El *Macrosistema* nos sitúa ante el patrón de creencias, ideología y sistema de valores. No es un estrato concreto y su influencia se hace evidente a la hora de configurar los demás estratos.

Bajo la necesidad de considerar que los ambientes son dinámicos y están sujetos al cambio y que, además, dichos cambios afectan a la persona en su proceso de construcción de identidad, Bronfenbrenner decide incorporar a su teoría el *Cronosistema*; una dimensión temporal que hace referencia a la unidad más grande del sistema. Por *cronosistema* se entienden las condiciones socio-históricas y contextuales. Esta dimensión también está dividida en niveles, igual que los estratos o contextos, y de esta manera el autor habla del tiempo en tres sentidos (Bronfenbrenner & Morris, 1998:820): a.) *Microtiempo*: se refiere a la continuidad o discontinuidad dentro de episodios concretos y próximos, al cambio específico en el momento en el que ocurre; b.) *Mesotiem po*: nos habla de la periodicidad y cambio de estos episodios a lo largo de intervalos más amplios, de días o meses; y c.) *Macrotiempo*: se centra en el cambio de expectativas y acontecimientos sociales que ocurren en la sociedad en sentido amplio, ya sea en una generación o entre generaciones.

Con las aportaciones que hacen estas dos teorías en el estudio y análisis del desarrollo humano y bajo el conocimiento que se tiene de las diferencias socioculturales que existen en el mundo, nos encontramos con evidencias de la complejidad del proceso de socialización. Para convertirnos en los seres humanos sociales que sufren el proceso de socialización, se deben pasar diversas etapas que no son ajenas a la interacción con el entorno o entornos sociales en los cuales se lleva a cabo dicho proceso. Vygotsky busca romper con la tradición individualista que es defendida por psicólogos como Piaget que, sin dejar del todo de lado la consideración del medio en el proceso de desarrollo humano, no llega a aclarar de qué manera éste puede o no influir. Centrándose más en el entendimiento del comportamiento como tal. Esta ruptura es la que hace interesante su teoría ya que se apuesta por la interacción constante y relaciona el desarrollo cognoscitivo con la internalización de las funciones que ocurren en el plano social. Esta teoría se puede tomar como punto de partida teórico en la integración de lo individual con lo social.

Este mismo camino recorre *la teoría ecológica del desarrollo humano* de Bronfenbrenner, ya que permite ver de una manera muy clara y más amplia que las

interacciones entre sistemas están sometidas a cambios y están sujetas a continuas y necesarias construcciones. Es importante hacer una relación con lo explicado, en referencia a la construcción de la identidad de género, haciendo mención a las palabras de Judith Butler, la cual afirma que: “se trata de una práctica de improvisación en un escenario constrictivo. Además, el género propio no se hace en soledad. Siempre se está haciendo con o para otro, aunque él sea solo imaginario” (Butler, 2006/2004:13).

En este sentido, lo que pretende Bronfenbrenner con su teoría es hacer una distinción de todos y cada uno de los contextos existentes en la sociedad y remarcar el papel que tiene cada elemento que lo conforma. En relación al tema que se trata en este trabajo, vemos que, de esta manera, esta teoría ayuda a ver el nivel de influencia que tienen las normas y/o patrones relacionados con la identidad de género en los contextos del desarrollo de la misma. Pero la puesta en marcha de estas teorías de desarrollo llega a ser limitante porque la misma claridad que nos da para ver las influencias de los entornos en cada proceso de socialización, también hace ver que el ser humano por sí mismo es un agente pasivo a través de la repetición continua de normas.

Es muy interesante mencionar a Giddens (2006) al respecto. El autor invita a que tengamos en cuenta que cuando el individuo entra en contacto con diversos agentes, durante el proceso de socialización de género, este va interiorizando poco a poco las normas y expectativas sociales que se considera corresponden a su sexo, y esto provoca que aparezcan las desigualdades de género, porque las personas están socializadas en roles diferentes (Giddens, 2006:442). Estas teorías de construcción de identidad incitan a considerar al ser humano como un sujeto pasivo, ya que parece no contemplar la posibilidad de rechazar o modificar lo que se le impone o se le presenta como tradicional o natural. Por el contrario, Giddens defiende que: “las personas son agentes activos que crean y modifican los roles por sí mismos” (Giddens 2006:443). Es indispensable tener en cuenta esto, y es por esta razón que se invita a repensar la atención que se hace a la diversidad de género en el ámbito educativo; uno de los ambientes que conformaría uno de los estratos de la teoría ecológica de Bronfenbrenner.

2.4. La atención a la diversidad en la escuela

A la escuela se le ha reconocido como el espacio por excelencia para la reproducción y continuidad de las conductas legítimas en la sociedad dominante. Es el ambiente en el cual se lleva a cabo la segunda socialización de cada uno de los

individuos de la sociedad y se toma como referente institucional que busca, principalmente, dar respuesta a necesidades y crear posibilidades. Según Muntaner (2010): “la diversidad en el ser humano presenta tres características claves: es un hecho natural, complejo y múltiple” (Muntaner, 2010:4) y este hecho, siguiendo al mismo autor, se interpreta de maneras variadas y se interviene, a través de prácticas educativas, en función de la posición que se tome como referencia.

Para atender a la diversidad a través de la educación, una de las propuestas más coherentes es hacerlo mediante una educación inclusiva de calidad que tenga como principal objetivo la equidad y el respeto a la diversidad de género; considerada una de las manifestaciones de lo diverso en educación. Las escuelas inclusivas constituyen el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y proporcionar una educación de calidad para todos, mejorando así la eficiencia de los sistemas educativos (UNESCO, 1994). Todas estas afirmaciones nos llevan a confirmar que “la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad” (Blanco, 2008: 44); así, la tesis que se defiende en este trabajo es que la escuela tiene la obligación de contribuir al desarrollo de vidas habitables a través de la superación del binarismo sexual y de género.

El precedente a este modelo educativo inclusivo fue la integración que empezó con la incorporación de alumnado con discapacidad en los centros y en las aulas ordinarias (Muntaner, 2010:34). Este hecho nos demuestra que la atención era pensada exclusivamente para las personas con discapacidad y se orientaba hacer intervenciones segregadas centradas en los déficits del alumnado y en la imposición de etiquetas que llevaban a la discriminación. El informe Warnock (1978) significó una gran aportación en materia de educación especial ya que en él se define que las *Necesidades Educativas Especiales* son aquellas que necesitan: a.) medios especiales de acceso al currículo a través de equipamiento, instalaciones o recursos especiales o la modificación del medio o las técnicas de enseñanza especiales; b.) un currículo especial o modificado y c.) una atención particular a la estructura social y al clima emocional en los que sucede la educación (Citado en Torralbo, 2009:2). Este informe resultó ser crucial para la contemplación del entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje y de esta manera, dejar de centrar dicho proceso en la deficiencia personal.

Para poder entender mejor en qué consiste la educación inclusiva, se puede tomar como referencia la definición que hace Ainscow, Booth & Dyson (2006), citado

en Muntaner, Roselló & de la Iglesia (2016:), en la que afirman que esta es la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado en el aula y el centro ordinario:

- *Presencia*: hace referencia a que todo el alumnado debe de estar presente en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen con el grupo de referencia.
- *Participación*: esta condición indica que se debe de ofrecer a todo el alumnado un abanico suficientemente amplio de posibilidades, que permita la participación de todos/as en las actividades y situaciones de aprendizaje, respetando sus capacidades y potencialidades.
- *Progreso*: el desarrollo de un proceso educativo requiere necesariamente que todo el alumnado en todas las experiencias, actividades y situaciones planeadas alcancen un aprendizaje óptimo, aunque no sea necesariamente el mismo para todos/as.

Muntaner, Roselló & de la Iglesia (2016) hacen otro aporte importante que permite entender cómo dos posturas antagónicas, la homogeneidad y la heterogeneidad, remarcan lo enriquecedor que resulta trabajar con la segunda de ellas. Con la lógica de la heterogeneidad se acepta la diversidad de todas las personas sin la intención de igualarlas ni cambiar sus características, centrando la atención en mejorar el contexto y en desarrollar estrategias para responder de la mejor manera a esta diversidad (Muntaner, Roselló & de la Iglesia, 2016: 35). Sin embargo, aunque existan de manera muy marcada estas dos posturas, hay una postura intermedia llamada postura de “camuflaje” que se definen estos autores como: “una perspectiva que asume la lógica de la heterogeneidad, pero se combinan con prácticas selectivas, discriminatorias y categorizadoras” (Muntaner, Roselló & de la Iglesia, 2016:36).

En este sentido, la aceptación del hecho de que la diversidad es enriquecedora se debe relacionar con la necesidad de admirar; de valorar positivamente que todas las personas son únicas y diversas. En este punto, me parece interesante hacer referencia a los valores que el paradigma de la pedagogía sistémica⁸, a través de Mercè Traveset

⁸ Partiendo de la Teoría General de Sistemas propuesta por Bertalanffy (1968), la Pedagogía sistémica es un paradigma social que amplía la mirada a todas aquellas dimensiones que inciden en nuestras vidas: la dimensión transgeneracional, intergeneracional, intrageneracional e intrapsíquica. Tiene en cuenta componentes que forman parte de las interacciones educativas que deberían estar presentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: Ampliar la mirada y respetar los diferentes contextos, Afecto y disponibilidad, Agradecimiento y la admiración como valores para aprender, Comunicación verbal y no verbal, Motivación y lealtad, Regulación emocional y límites y la Inclusión y pertenencia(Traveset, 2007)

(2007), propone como fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado; el *agradecimiento* y la *admiración*. El cumplimiento de estos conceptos, según esta autora, se hace difícil debido a la obsesión por la igualdad que hay dentro del aula, y cita a Lacroix (2005) que afirma que: “En las aulas reina un clima tiránicamente igualitario que hace difícil el reconocimiento de aquello que es especialmente valioso por encima de lo que carece de valor” (Citado en Traveset, 2007:140).

Ante este hecho, es importante recordar que los sistemas educativos están obligados a cumplir con una exigencia doble y que se contradice, ya que deben ofrecer una educación común para todo el alumnado y de esta manera evitar la exclusión, la segregación y la discriminación y, por otro lado, deben poder reconocer y responder a las necesidades individuales del alumnado de manera ajustada y coherente (Muntaner, 2013:42).

2.5. Marco legal.

A pesar de las consideraciones que hacen las leyes educativas de la aceptación de la diversidad, el trabajo que se hace con ella no es del todo efectivo y, sobre todo, en el caso de la ley de educación actual. En la *Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa* del 2013, se observa el modelo educativo ramificado que defiende, y se puede ver que trabajar a través de la educación inclusiva y de las ventajas que esta aporta, no es su principal prioridad. Pero, ¿Qué pasa cuando nos detenemos a pensar en la atención a la diversidad de género dentro de la escuela? Es debido a la falta de concreción de las medidas e intervenciones educativas para evitar la discriminación que surge la inquietud y la necesidad de hacer este recorrido y análisis a través de la normativa en materia de atención a la diversidad para finalmente, enfrentar la ley actual (LOMCE) con la *Ley Orgánica de Educación* del 2006 que cuenta con una visión más profunda y completa sobre la atención a la diversidad en general y la diversidad de género en particular.

En el marco constitucional, nos encontramos ante el derecho fundamental a la educación reconocido en el artículo 27.2 de la Constitución Española (1978): “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. En este sentido, y siempre siguiendo la defensa del derecho a la educación, se plantea la necesidad de hacer un breve recorrido por las leyes y reales decretos a través de la evolución que hizo la educación especial dirigida a personas con

discapacidad hasta la actualidad, con el uso y desarrollo del concepto de la *Atención a la diversidad*:

1. *Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Ley Moyano*: defiende una educación uniforme, universal y gratuita. Ley con limitaciones respecto a una educación dirigida a las mujeres, pero se puede destacar que fue una ley importante porque planteó avances significativos respecto a la educación de estas; partía de la obligación de la creación de escuelas para niñas en pueblos de más de 500 habitantes (artículo 100 de la ley).

Esto significó que, por primera vez, las mujeres tenían derecho a la instrucción primaria además de proponer que era conveniente dar formación pedagógica a las maestras (artículo 114 de la ley) en las *Escuelas normales de Maestras*. Unas de las limitaciones, dentro de la educación de la mujer, a las que hace referencia esta ley es que ellas no eran preparadas para ningún trabajo que no fuera dentro del hogar o el magisterio, además, de tener prohibido el acceso a puestos de trabajos mejor pagados o de mayor prestigio.

2. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*: hace referencia a la *Educación Especial* como una modalidad educativa más; como un tratamiento educativo integral a la diversidad del alumnado.
3. Artículo 49 de la *Constitución Española* de 1978 en relación a los derechos de las personas con discapacidad: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos” en el Título I; *de los derechos y deberes fundamentales*.
4. *Real Decreto 334/1985, 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial*: plasma el cambio de las actitudes sociales hacia las personas con deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales. Se basa en los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.
5. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*: se interesa en reconocer, por primera vez en la legislación española, de manera efectiva, aspectos como la ilegitimidad de la discriminación

- por sexos en el Sistema Educativo español. Esta ley reconoce la diversidad en varios apartados, tanto del preámbulo como en alguno de sus artículos. Lo que pretende es dar respuesta a todo el alumnado a través de cursos metodológicos.
6. *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*: hace referencia, principalmente, a la norma de que el Sistema Educativo debe contar con recursos suficientes para que los alumnos y alumnas con *Necesidades Educativas Especiales* temporales o permanentes puedan conseguir los mismos objetivos de carácter general para todo el alumnado.
 7. *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*: bajo el contexto de calidad, esta ley reconoce que existe diversidad y es en el Artículo 1.g que aclara que se debe garantizar “la flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos”. Uno de los principales objetivos de esta ley es la de disminuir el fracaso escolar y fomentar la cultura del esfuerzo y establece itinerarios formativos para lxs alumnxs.
 8. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*: hereda de la LOGSE la concepción de la diversidad desde un enfoque educativo flexible. Hace propuestas de diferentes itinerarios educativos que se reflejan a través de programas que tienen como principal objetivo el dar respuesta a lxs alumnxs con diferentes dificultades de aprendizaje; programas de Compensación Educativa, de Cualificación Profesional Inicial, de Diversificación Curricular. Además, apuesta por estrategias metodológicas como las adaptaciones curriculares individuales (ACI) y adaptaciones significativas (ACIS), programas de refuerzo o desdobles, entre otros. Con la ayuda de estas medidas y programas esta ley apuesta por un sistema educativo definido por la flexibilidad que lleva hacia un aprendizaje a lo largo de la vida; mediante una educación común y de tronco único.
 9. *Ley Orgánica 2/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*: afirma que la naturaleza del talento del alumnado es diferente y que, por lo tanto, el objetivo principal del sistema educativo es identificar estos talentos y potenciarlos dentro de un abanico de posibilidades académicas. El término “talento” se convierte en el protagonista de esta ley y es,

a través de él, que trabaja con la diversidad en el ámbito educativo. El trato que esta ley hace a la diversidad es mediante el reconocimiento de la heterogeneidad y del derecho de todo el alumnado a una educación adaptada a ellxs y lo hace apostando por un modelo de educación diferenciada que lleve a una atención individualizada y pensada en dar respuesta a las necesidades educativas; principalmente en las etapas de educación secundaria o de Formación Profesional. La presente ley se compromete a la puesta en marcha de medidas adecuadas al alumnado de *Educación Secundaria Obligatoria* que presente: dificultades específicas de aprendizaje o de integración en el ámbito escolar, altas capacidades intelectuales (planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular) o alguna discapacidad; también se le prestará atención a la diversidad en los equipos docentes (planes de refuerzo y apoyo para el alumnado con dificultades de aprendizaje)⁹. Dichas medidas son propias de una estructura en abanico y son definitorias de un modelo ramificado, basado principalmente en la elección de itinerarios.

A través de este análisis se puede observar que las últimas leyes de educación tienen como prioridad el garantizar la mejora de la calidad de la enseñanza, pero también como el sentido que se desprende de la LOE es más inclusivo en materia de educación ante un carácter más individualista y diferenciador que se encarga de definir a la LOMCE. Este aspecto no sólo es notable en materia de medidas de atención a la diversidad de aprendizaje. Es cierto que en ambas leyes están plasmada la intención de evitar las discriminaciones; con la LOE se quiso llevar a cabo un modelo educativo que buscaba desarrollar de manera plena al individuo a través de valores que motivaban al respeto y en su Preámbulo afirma que: “la educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, afectiva y axiológica” (LOE, 2006), además añade como función principal de la educación el de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación. Todo esto se quiso

⁹Se concretan las medidas tales como: Adaptaciones del currículo, La integración de materias en ámbitos, Agrupamientos flexibles, Apoyo en grupos ordinarios, Oferta de materias específicas, Programas de tratamiento personalizado y Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.

desarrollar en la asignatura de *Educación a la ciudadanía*¹⁰ pero esta asignatura fue eliminada con la puesta en vigor de la LOMCE. También es importante destacar que en la LOMCE no se obvian aspectos importantes y dirigidos al respeto de la diversidad sexual y de género y esto se ve plasmado en su preámbulo, dejando claro que se pretende atender y trabajar con la diversidad dentro de las aulas : “las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar” (LOMCE, 2013). Además, añade la posibilidad de poner en marcha medidas correctoras de expulsión, temporal o definitiva, del centro como consecuencia de conductas discriminatorias. Esta exposición de intenciones no viene acompañada de medidas positivas que se encarguen de concretar las acciones que quieren llevar a cabo en relación al tema aquí analizado.

2.6. Medidas en torno a la defensa de la atención a la diversidad de género: el modelo andaluz.

Bajo la premisa del respeto y de la mejora de la convivencia en los centros educativos españoles, en la *Comunidad Autónoma de Andalucía* entra en vigor el *Protocolo de actuación sobre la identidad de género* (2015); dirigido la atención educativa del alumnado con “disconformidad” de género; concretamente del transexual, con la principal finalidad de dar respuesta a cualquier tipo de discriminación que pueda llegar a sufrir dicho alumnado. La extensión de este reglamento al ámbito educativo se convierte en un hecho pionero en el país y a su vez, es tomado en cuenta, como ejemplo en la intervención educativa, en otras comunidades autónomas.

En este sentido, es interesante tomar como punto de partida la *Ley 2/2004 de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales en Andalucía*, que plasma la intención de la Consejería competente, en materia de atención educativa, en su artículo 15.1.i) “elaborará y difundirá los protocolos necesarios a fin de detectar, prevenir, intervenir y combatir cualquier forma de discriminación, en defensa de los menores que manifiesten actitudes de una identidad de género distinta a la asignada al nacer, con especial atención a las medidas contra el acoso y el hostigamiento, para su

¹⁰ Los contenidos de esta asignatura se organizaron en bloques. En educación primaria: Individuos y relaciones interpersonales y sociales, La vida y la comunidad y Vivir en Sociedad. En educación secundaria: Aproximación respetuosa a la diversidad, Relaciones interpersonales y participación, Deberes y derechos ciudadanos, Las sociedades democráticas del S. XXI y Ciudadanía en el mundo global.

aplicación en servicios y centros de atención educativa financiados con fondos públicos, tanto de titularidad pública como privada”. De esta manera, se quiere presentar, de forma resumida, cómo es la actuación educativa que se pretende llevar a cabo a través de este protocolo en la *Comunidad Autónoma de Andalucía*, enunciando los diferentes apartados que este trabajo y las principales acciones que los describen.

En el apartado de *Comunicación e identificación* se hace referencia al procedimiento que se hará desde el momento en que el padre, madre o representantes legales del alumnx o el alumnado que sea mayor de edad, comunique al centro la identidad de género diferente a la asignada al nacer. De este apartado se puede destacar el punto 1. en el que explica los pasos que se llevarán a cabo desde la dirección del centro, tales como: informar al equipo docente y al Equipo de Orientación Educativa para que pongan en marcha medidas que tienen como principal objetivo el respeto a la identidad de género elegida por el/la alumnx; siempre priorizando en la identificación de necesidades educativas de todo el alumnado en general y del transexual en particular. En cuanto a las *Medidas organizativas y educativas a adoptar en el centro*, cabe destacar la comunicación a toda la comunidad educativa sobre la decisión tomada por el/la alumnx tanto en relación al nombre elegido, como al cambio en la documentación administrativa, hasta la aceptación del uso de la vestimenta con la que se sientan cómodxs.

Además de estas medidas, en el protocolo se concretan actuaciones dirigidas a la sensibilización, asesoramiento y formación dirigidas a la comunidad educativa en materia de diversidad de género y sexual. También, con la intención de prevenir, detectar e intervenir ante posibles casos de discriminación, se plantea el establecimiento de medidas que estén indicadas en los planes de convivencia de cada centro educativo.

La importancia que tiene la entrada en vigor de este protocolo no solo está centrada en el hecho de dar respuesta a las demandas de la población transexual, va más allá ya que significa la oportunidad de apertura y promoción de la aceptación de la diversidad de identidades de género dentro del sistema educativo español. Es cierto que significa una aportación muy positiva contra la lucha ante las discriminaciones por razón de identidad de género, pero es necesario ver la limitación de su puesta en marcha porque, al tratarse de un protocolo dirigido a la atención de un colectivo concreto, toma un carácter condicionante y marca el camino de la continuidad de la categorización porque no hace referencia a la posibilidad de existencia de tantas identidades como individuos hay en la sociedad.

3. Estudio de caso

Con la intención de observar y valorar cómo se atiende a la diversidad de identidad de género en el sistema educativo español, se toma como punto de partida el marco teórico establecido en este Trabajo Final de Máster. Los conceptos teóricos aquí descritos, junto con el recorrido a través de las leyes y reales decretos en materia de atención a la diversidad, permiten construir una primera idea de cual es la situación actual al respecto. Dicha situación se ve reflejada en la continua reproducción de patrones sociales, por parte de la escuela, que siguen generando desigualdades y discriminaciones. Por esta razón, se convierte en prioridad el querer contemplar de manera clara los elementos que deberían ser tenidos en cuenta a la hora de hacer una correcta atención a la diversidad de identidad de género; a través del análisis de su tratamiento, de sus procedimientos, así como de las ventajas y desventajas que puedan resultar de dicho tratamiento.

Además, este estudio de caso se dirige al análisis y evaluación de la aplicación del *Protocolo de actuación sobre la identidad de género*, dirigido la atención educativa del alumnado con “disconformidad” de género; concretamente del transexual en las aulas de la *Comunidad Autónoma de Andalucía*. Esta comunidad autónoma es pionera en la puesta en marcha de dicho protocolo y esto hace que sea interesante su mención en este estudio de caso.

3.1. Metodología.

Para poder realizar este estudio se lleva a cabo una investigación cualitativa que tiene como objetivo principal la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. El investigador toma un papel personal desde el principio de la investigación y se encarga de interpretar los hechos y a través de una “descripción densa” y una “comprensión experiencial” y de esta manera, el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento (Stake, 1995; citado en Ballester, 2004:10).

Previo a la investigación cualitativa, se plantea la creación de un instrumento de estudio a través de la construcción de un marco teórico que comenzará con un recorrido histórico del concepto de género enlazándose con las propuestas teóricas hechas por la filósofa Judith Butler a partir de la *teoría performativa de género*. Dichas propuestas dotan de coherencia a este texto y nos dirige a otras teorías socioculturales que contribuyen a reconocer la importancia que tiene la influencia de la cultura y sociedad

en la construcción de las identidades de género, y además se presentarán los conceptos propios y descriptivos de la educación inclusiva.

El proceso de investigación pasa por diferentes fases y como se enumeran en Ballester (2004) pueden ser cuatro, tales como: una *fase preparatoria* en la que se define el problema y se selecciona la estrategia metodológica; una *fase de trabajo de campo* en la que se busca la manera más adecuada de acceder al campo de investigación; una *fase de análisis de datos y de información* que concluye con un primer documento provisional de resultados y una última *fase informativa* en la que se prepara el informe final sobre la investigación (Ballester, 2004:15).

- **Características de las muestras**

Es importante tener en cuenta que las muestras con las que contamos son *Intencionadas*. El *muestreo intencional*, como se comenta en Ballester (2004): “es más abierto que el probabilístico ya que este depende de la selección de una muestra representativa que permita la generalización desde la muestra hacia un universo bien definido” (Ballester, 2004:18). Con esta afirmación, Ballester (2004) pretende enseñar la fuerza que tiene el muestreo intencional, el cual parte de una selección de los casos más valiosos y ejemplares, es decir: “de los que aportarán más y más buena información” (Ballester, 2004:18).

El muestreo intencional que se lleva a cabo en este trabajo, se hará a través de *unidades heterogéneas* las cuales permiten analizar las características comunes y diferenciales, presentes en muestras pequeñas y heterogéneas, para conseguir una mejor descripción e identificación de las causas de variación y los elementos comunes (Ballester, 2004:19).

- **Sujetos¹¹**

Para poder llevar a cabo la recogida de la información se partió de la idea de contar con cuatro centros educativos: dos *Centros de Educación Infantil y Primaria* y dos *Institutos de Educación Secundaria* ubicados en la *Comunidad Autónoma de Andalucía*, concretamente en la Provincia de Málaga. Lxs principales agentes

¹¹ Es necesario tener en cuenta que por falta de tiempo y de recursos no se pudo hacer un análisis comparativo con carácter socio-económico de la estructura de los centros. Este análisis es necesario y sería muy interesante ya que aportaría información valiosa para poder entender el funcionamiento y organización de los centros, además de la gestión que hace la comunidad educativa y familiar de los recursos (humanos, económicos, materiales, etc.) que el entorno social ofrece.

involucradxs son:

1. Muestra A. Centro de Educación Infantil y Primaria “Jardín Botánico”: la información fue cedida por parte de la especialista en Audición y Lenguaje (A.L) que además es la coordinadora del Plan de Igualdad del centro.
2. Muestra B. Centro de Educación Infantil y Primaria “Andalucía”: la información fue cedida por parte del especialista en Pedagogía Terapéutica (P.T) y encargado del Aula Específica y del Plan de Atención a la Diversidad.
3. Muestra C. Instituto de Educación Secundaria “Ramón y Cajal”: la información fue cedida por parte de la orientadora del centro.
4. Muestra D. Instituto de Educación Secundaria “Sierra de Mijas”: la información fue cedida por parte de la Coordinadora de Coeducación y por la orientadora del centro.

- **Recogida de información**

Se utiliza una única herramienta de naturaleza cualitativa; *la entrevista semi-estructurada o informal* en la que no se usa un guion predefinido y se aplica de forma flexible y se asume un enfoque no directivo. Se suelen usar como entrevistas exploratorias con forma de coloquios más o menos ordenadas. A pesar de la flexibilidad que puede presentar este tipo de entrevista, las entrevistas realizadas a las muestras también cuentan con características propias de la *entrevista focalizada y con informantes cualificados*. En dicha entrevista lxs entrevistadxs han experimentado una situación concreta común en todxs ellxs. El guion, aunque es flexible, se ha elaborado a partir de la hipótesis planteada previamente y, además, la entrevista se centra en la información y las experiencias de las personas entrevistadas (Valles, 2002; citado en Ballester, 2004:23).

3.2. Operativizando los conceptos

La operativización de conceptos, según Reguant & Martínez-Olmo (2014) es: “un proceso lógico de desagregación de los elementos más abstractos –los conceptos teóricos–, hasta llegar al nivel más concreto, los hechos producidos en la realidad y que representan indicios del concepto, pero que podemos observar, recoger, valorar, es decir, sus indicadores” (Reguant & Martínez-Olmo, 2014:3). El resultado de dicha

operativización es un instrumento de medición a través del cual se quiere reunir la información más relevante sobre el tema que se quiere analizar dotándolo de lógica, permitiendo considerar los conceptos más importantes e impidiendo incluir elementos que no aporten coherencia a la consecución del objetivo del trabajo de investigación.

En la tabla 1, anexada, se puede observar las unidades elegidas a partir de los conceptos, considerados más oportunos, en relación a la atención que se hace de la diversidad en general y de la diversidad de identidades de género en particular, en la enseñanza primaria y secundaria. Estos conceptos fueron operativizados a través de indicadores que se verán identificados gracias a la información obtenida mediante la entrevista semi-estructurada, como sistema de recogida de datos:

- Educación inclusiva: Su operativización viene dada a través de indicadores como la Organización del aula, los Recursos humanos y la Coordinación.
- El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender: Su operativización vienen dada a través de indicadores como la Obsesión por la igualdad, la Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias” y la Escucha.
- Agencia: Su operativización viene dada a través de indicadores como la Autodeterminación de género y la Autoexpresión.
- Construcción de la identidad de género: Su operativización viene dada a través de indicadores como la Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad, la Conformidad, la Disponibilidad de expresiones de género y la Clasificación o categorización.
- Exosistema: Su operativización viene dada a través de indicadores como el Currículo educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades, etc.), los Proyectos educativos, el Material didáctico y la Formación docente.
- Mesosistema: Su operativización viene dada a través de indicadores como los Planes integrales de género con la familia (actividades, talleres, charlas, etc.) y la Apertura social.

3.3. Resultados

3.3.1. Muestra A. C.E.I.P “Jardín Botánico”

En la tabla 2, anexada, se pueden ver los resultados obtenidos a través de la

comprobación de los indicadores de cada uno de los conceptos teóricos elegidos para el análisis de la atención a la diversidad de identidad de género. La entrevista semi-estructurada hecha a la especialista de Audición y Lenguaje (A.L) y coordinadora del Plan de Igualdad permitió dicha comprobación.

- En relación a la Educación inclusiva.

Organización del aula, Recursos Humanos y Coordinación: estos indicadores permiten ver que el centro quiere llevar a cabo una organización inclusiva real, pero se encuentra con dificultades. En ocasiones tienen que crear grupos homogéneos en los que se puedan trabajar objetivos comunes; a través de un vocabulario común.

- En relación al agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender.

Obsesión por la igualdad, Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias” y Escucha: Actualmente solo se trabaja en el centro, desde el Ayuntamiento, talleres de educación afectivo-sexual en 6º de primaria, únicamente cuando se solicitan dichos talleres.

La coordinadora del Plan de Igualdad está intentando que se trabaje de manera transversal, desde Educación Infantil, la diversidad sexual y de género para que la normalización sea real. En este centro no ha habido ningún caso en el que tuvieran que intervenir en relación a la identidad de género del alumnado, pero defiende que lxs profesorxs están siempre dispuestos a escuchar las preocupaciones y deseos de lxs alumnxs.

- En relación a la Agencia.

Autodeterminación de género y Autoexpresión: Parten desde el conocimiento del Protocolo de actuación sobre identidad de género e insiste en que la normativa de actuación se debe de cumplir si es preciso, pero no hace referencia a que se trabaje en el desarrollo de la identidad de género del alumnado.

- En relación a la construcción de la identidad de género.

Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad, Conformidad, Disponibilidad de expresiones de género y Clasificación o categorización: se busca una aceptación real de la diversidad de identidad sexual y de género por parte de la comunidad educativa para poder transmitirla al alumnado desde edades tempranas.

- En relación al Exosistema.

Currículo y Proyectos educativos, Material didáctico y Formación docente: la

coordinadora del Plan de Igualdad es quien se encarga de plantear la organización en materia de género y coeducación, pero cada tutorx trabaja según su conveniencia. La organización anual anima al profesorado a implicarse, en mayor o menor medida, en el trabajo hacia la coeducación real y se pretende que todxs trabajen contenidos relacionados con la temática en sus asignaturas ya que no se trabaja de manera transversal.

En el centro no hay unx especialista en género y esto lo ven como algo necesario ya que el profesorado no cuenta con formación al respecto, ni siquiera la coordinadora del Plan de Igualdad. Las actividades del centro están enfocadas en el empoderamiento de la mujer y de manera puntual se ha hecho una exposición fotográfica para mostrar los diferentes tipos de familias (monoparentales, homosexuales, etc.).

- En relación al Mesosistema.

Planes integrales de género con la familia y Apertura social: Quieren trabajar el tema de la sexualidad a partir del curso 2019/2020, dirigido a las familias. Además, se les informa durante el curso sobre las actividades para que participen en ellas.

3.3.2. Muestra B. C.E.I.P “Andalucía”.

En la tabla 3, anexada, se pueden ver los resultados obtenidos a través de la comprobación de los indicadores de cada uno de los conceptos teóricos elegidos para el análisis de la atención a la diversidad de identidad de género. La entrevista semi-estructurada hecha al especialista en Pedagogía Terapéutica (P.T), encargado del Aula Específica y del Plan de Atención a la Diversidad permitió dicha comprobación.

- En relación a la Educación inclusiva.

Organización del aula, Recursos Humanos y Coordinación: Son conscientes de que no se llegan a cubrir todas las necesidades del alumnado porque una sola persona no puede hacerlo. Se hacen atenciones muy individualizadas y la colaboración de lxs madres/padres se hace a la hora de las salidas escolares con el alumnado del aula específica (seis en total). No se trabaja con una educación inclusiva real, por falta de recursos. Se habla de integración y no de inclusión.

- En relación al agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender.

Obsesión por la igualdad, Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias” y Escucha: Es un centro en el que no se trabaja con la diversidad de identidad de género. El eje central es la atención a la diversidad en relación a la

discapacidad y a las N.E.E de algunxs alumnx. La coeducación es uno de los objetivos que buscan conseguir y en relación al género, únicamente se hace referencia a la búsqueda de igualdad entre el hombre y la mujer.

- En relación a la Agencia.

Autodeterminación de género y Autoexpresión: Estos indicadores no se identifican. Es un centro en el que no se trabaja con la diversidad de identidad de género. El eje central es la atención a la diversidad en relación a la discapacidad y a las N.E.E de algunxs alumnx. La coeducación es uno de los objetivos que buscan conseguir y en relación al género, únicamente se hace referencia a la búsqueda de igualdad entre el hombre y la mujer.

- En relación a la Construcción de la identidad de género.

Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad, Conformidad, Disponibilidad de expresiones de género y Clasificación o categorización: Estos indicadores no se identifican. Se hizo referencia al caso de una alumna adoptada por una pareja homosexual. La mención de dicho caso se hizo para remarcar que en el centro no ha habido problemas por este hecho.

- En relación al Exosistema.

Currículo y Proyectos educativos, Material didáctico y Formación docente: La coeducación se trabaja con un enfoque preventivo; dirigido a la educación en el respeto y en la no discriminación. Las actividades puntuales giran en torno a la celebración del día de la mujer, análisis de vídeos sexistas, el reconocimiento de las mujeres que promovieron el cambio en el siglo XX, bailes inclusivos, juegos no sexistas y el huerto en el que quieren hacer ver al alumnado que no es un trabajo únicamente propio de los hombres.

Se enfoca la formación del profesorado hacia cursos concretos debido a la saturación de trabajo; orientados a la atención a la diversidad en relación al alumnado con discapacidad.

- En relación al Mesosistema.

Planes integrales de género con la familia y Apertura social: Lxs madres/padres colaboran a la hora de hacer salidas fuera del centro, pero no se trabaja con ellxs de otra manera. El interés que muestran lxs madres/padres gira en torno en conocer la evolución académica de sus hijxs.

Las instituciones sociales que prestan servicios al centro lo hacen a través de charlas que buscan, por ejemplo, la visibilización del Síndrome de Down o hablar sobre

la superación que han vivido deportistas de élite con algún tipo de discapacidad.

3.3.3. Muestra C. I.E.S “Ramón y Cajal”.

En la tabla 4, anexada, se pueden ver los resultados obtenidos a través de la comprobación de los indicadores de cada uno de los conceptos teóricos elegidos para el análisis de la atención a la diversidad de identidad de género. La entrevista semi-estructurada hecha a la orientadora del centro permitió dicha comprobación.

- En relación a la Educación inclusiva.

Organización del aula, Recursos Humanos y Coordinación: para atender a la diversidad, el centro trabaja a través de dos tipos de modalidades de integración. En la modalidad B el grupo ordinario cuenta con asistencia en un aula de apoyo en períodos variables o, en algunos casos, la asistencia se hace en la misma aula ordinaria; se hacen adaptaciones significativas. La modalidad C se lleva a cabo en el aula específica con adaptaciones curriculares significativas totalmente adaptadas al alumnx. La orientadora destaca que en algunas áreas se trabaja con ambas modalidades de manera conjunta ya que el alumnado acepta la diversidad de N.E.E que hay en el centro.

Al contar con recursos humanos suficientes, es un centro que atiende de una manera eficaz a la diversidad de N.E.E, pero la orientadora destaca que se habla más de integración que de inclusión.

- En relación al agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender.

Obsesión por la igualdad, Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias” y Escucha: El interés que tiene el departamento de orientación en dar a conocer la diversidad sexual y de identidad de género se ve reflejada en el contacto directo que tiene con la Asociación Apoyo Positivo¹². La orientadora hace referencia a la necesidad de ampliar la atención a la diversidad en dichos ámbitos.

- En relación a la Agencia.

Autodeterminación de género y Autoexpresión: a pesar del interés en dar a conocer la diversidad de identidad de género, es un centro que no conoce el Protocolo

¹² Asociación que surge en 1993 de mano de un grupo de profesionales socio-sanitarixs con la intención de evitar las actitudes discriminatorias hacia las personas que viven con VIH. Desarrolla un proyecto social de educación afectivo-sexual y de prevención sexual. Su proyecto está basado en cuatro principios de acción: 1. Asistencia y promoción de la salud sexual; 2. Intervención, defensa y promoción de la educación sexual y afectiva; 3. Defensa y promoción de los derechos sexuales y reproductivos, como derechos humanos fundamentales y universales y 4. Promoción, integral y transversal, de los derechos humanos, la diversidad y la ciudadanía activa.

de actuación sobre identidad de género. El apoyo que le prestan a lxs alumnxs en este sentido se ve justificado por el hecho de normalizar la diversidad y hace referencia al respeto y aceptación, por parte de la comunidad educativa y alumnado, a varias parejas homosexuales que hay en el centro.

- En relación a la construcción de la identidad de género.

Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad, Conformidad, Disponibilidad de expresiones de género y Clasificación o categorización: aunque no se trabaje con el Protocolo de actuación sobre identidad de género, el departamento de orientación desea dar visibilidad a la diversidad de identidad de género. Se comentó el caso, de cursos anteriores, de un niño que no estaba conforme con su identidad de género y cómo la comunidad educativa procedió ante esto; pudiendo cambiar el nombre en las listas. No se pudo hacer nada más porque resultó difícil continuar con “trámites” a nivel administrativo.

- En relación al Exosistema.

Currículo y Proyectos educativos, Material didáctico y Formación docente: Desde el departamento de orientación se ve como algo necesario el introducir la educación afectivo-sexual dentro del currículo y que, de esta manera, no sea algo opcional a la hora de desarrollar las asignaturas por parte del profesorado. Las horas dedicadas a hacer las actividades puntuales en torno a esta temática son las propias de tutoría, en las que se hacen los talleres o charlas organizadas desde el departamento de orientación o propuestas por la Asociación Apoyo Positivo, que además recomienda la bibliografía en relación a la sexualidad y a la diversidad de género.

La orientadora da a conocer como se siente el profesorado al respecto ya que cuentan con poca formación en género y en sexualidad; se sienten “aliviadxs” y delegan la responsabilidad en el departamento de orientación y en Apoyo Positivo.

- En relación al Mesosistema.

Planes integrales de género con la familia y Apertura social: Debido a la poca participación de la familia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, desde el centro se propuso el Día de la familia a través del cual se pretende acercar a las familias y así, conocer los diferentes modelos familiares. La implicación familiar se limita a las preocupaciones académicas y las charlas y talleres que Apoyo Positivo diseña para ellxs, cuentan con un porcentaje muy bajo de asistencia. Algunxs madres/padres se han quejado por la temática de las charlas ya que en estas giran en torno a la promoción de la salud sexual o la diversidad de la identidad sexual y de género; temas que según

algunxs madres/padres no deberían ser tratados en el centro educativo.

3.3.4. Muestra D. I.E.S “Sierra de Mijas”.

En la tabla 5, anexada, se pueden ver los resultados obtenidos a través de la comprobación de los indicadores de cada uno de los conceptos teóricos elegidos para el análisis de la atención a la diversidad de identidad de género. La entrevista semi-estructurada hecha a la Coordinadora de coeducación y a orientadora del centro permitió dicha comprobación.

- En relación a la Educación inclusiva.

Organización del aula, Recursos Humanos y Coordinación: Aunque se apuesta por la atención dentro del aula ordinaria, comentan que en algunas ocasiones parte del profesorado no está de acuerdo en tener que cambiar la metodología; algo que es necesario si se hace la atención de las N.E.E dentro del aula y cuando esto sucede, se conforman grupos homogéneos fuera del aula.

- En relación al agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender.

Obsesión por la igualdad, Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias” y Escucha: se comentan diferentes casos de alumnxs homosexuales y transexuales y como ha procedido el centro al respecto siguiendo las pautas del *Protocolo de actuación sobre identidad de género*. La diversidad en general es aceptada y respetada y en el caso de la diversidad de identidad de género, se trabaja con ella y se quiere visibilizar aún más. Parten de la consideración de los protocolos en materia de homofobia, bullying e identidad de género como un punto de partida importante en el acompañamiento del alumnado a lo largo de su desarrollo personal.

- En relación a la Agencia.

Autodeterminación de género y Autoexpresión: El centro busca ser coherente con la aceptación y respeto hacia la diversidad en los ámbitos más personales tales como la construcción de la identidad de género.

- En relación a la construcción de la identidad de género.

Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad, Conformidad, Disponibilidad de expresiones de género y Clasificación o categorización: La puesta en marcha del Protocolo de actuación sobre identidad de género permite ver la predisposición por parte del centro a hacer visible la diversidad de identidad de género que existe en la sociedad.

- En relación al Exosistema.

Currículo y Proyectos educativos, Material didáctico y Formación docente: Al no tratar el tema de la identidad de género y sexual de manera transversal, el profesorado admite que introducir la temática en las asignaturas supone un “trabajo extra” ya que no tienen conocimiento sobre el tema y lo deben hacer por su cuenta. En el centro se trabaja con *efemérides*, acontecimientos notables que se recuerdan y conmemoran a través de celebraciones (día internacional de la mujer, día de la paz, día de la tolerancia, día del medio ambiente, etc.).

La orientadora comenta que el hecho de estar interesadxs en la formación voluntaria en género y sexualidad es sinónimo de “ganarse enemigos” dentro de la comunidad educativa ya que no es obligatoria.

- En relación al Mesosistema.

Planes integrales de género con la familia y Apertura social: La colaboración por parte de la familia a la hora de poner en marcha el *Protocolo de actuación sobre identidad de género* es muy escasa y esto dificulta el avance del proceso de reconocimiento de la identidad de género de lxs niñxs. Se necesita la autorización por parte de lxs madres/padres y en el caso de negación por parte de ellxs, se les comenta sobre la posibilidad de poner en marcha un protocolo de maltrato hacia sus hijxs.

En cuanto a la apertura social, el centro cuenta con la colaboración de entidades sociales y municipales que, para su sorpresa, les presta ayuda para poder trabajar con la diversidad en todos los ámbitos. El departamento de orientación está constantemente buscando la colaboración voluntaria de la comunidad, ya que no cuentan con recursos económicos para hacer las intervenciones educativas tal y cómo lo desean.

3.4. Análisis de los resultados

Para abordar el análisis de los resultados obtenidos a través de las entrevistas a lxs especialistas y orientadoras de los centros educativos, se parte de la comparación de los datos y de la información ordenada gracias a los conceptos y su operativización a través de indicadores. Estos indicadores permitieron ver de manera amplia y clara los aspectos que se tienen y que no se tienen en cuenta a la hora de atender a la diversidad de identidad de género. El hecho de que los centros pertenezcan a la *Comunidad Autónoma de Andalucía* hizo que la investigación y su posterior análisis fueran muy interesantes ya que algunos de los indicadores propuestos se pudieron tener en cuenta gracias al conocimiento que cada uno de los centros tenía del *Protocolo de actuación*

sobre identidad de género. Además, dicha comunidad es pionera en el trato que hace, a través de normativas, a la igualdad de género y en este caso, a la atención al alumnado transexual en el sistema educativo andaluz.

Entre los cuatro centros educativos se pueden ver diferencias y similitudes, que se comentarán más adelante, en relación a los diferentes indicadores usados para su análisis. Algunas de estas diferencias vienen marcadas por las etapas educativas que se eligieron para hacer esta investigación. Los indicadores pertenecientes al concepto de Educación Inclusiva permitieron ver que los centros tienen en común el hecho de no poder llevar a cabo una educación inclusiva de calidad ni real; por lo que la atención a la diversidad en general se hace de manera precaria, siendo la falta de recursos, tanto humanos como organizativos, el eje central alrededor del cual gira esta precariedad. La descripción de las situaciones, junto con las actuaciones de la comunidad educativa al respecto, dejaron entrever cuáles serían las respuestas ante las necesidades del alumnado en materia de identidad de género y la diversidad de la misma.

Bajo la premisa del respeto y cumplimiento de la normativa, en Educación Primaria se apuesta por facilitar el acompañamiento del alumnado, en el caso hipotético de encontrarse ante situaciones en las que algúnx alumnx no se sienta conforme con su identidad de género. Este acompañamiento viene justificado por la defensa que hacen del trabajo con la diversidad referida a la atención de lxs alumnx con discapacidad o con determinadas Necesidades Educativas Especiales. Son conscientes de la importancia de dar a conocer la diversidad y la complejidad que conlleva la construcción de la identidad de género, pero encuentran dificultades a la hora de poder integrar la temática en las metodologías educativas; refiriéndose al hecho, en el caso de la muestra B, de la búsqueda de una adaptación a la realidad del centro y a las necesidades del alumnado y de las familias. En este caso, al tratarse de un centro con aula específica para lxs alumnx con discapacidades cognitivas y físicas, defienden que el trabajo se centra en cubrir las necesidades básicas de estxs alumnx y en promover su aceptación por el resto de la comunidad educativa y en fomentar su motivación para el futuro.

En la muestra A, vemos como el interés por dar a conocer al alumnado de primaria la existencia de la diversidad de género hace que, desde la coordinación del Plan de Igualdad, se haga el planteamiento de integrarlo en las metodologías de Educación Infantil para fortalecer las bases del desarrollo de la identidad de lxs niñxs. Es cierto que la coordinadora de dicho plan argumenta encontrarse con dificultades ante

esta posibilidad, pero ve como una prioridad superar el binarismo de género presente en el sistema educativo y, además, fomentar el respeto a las actitudes y modos de vida que se alejen de la heteronormatividad. Esta información permite ver que en la muestra A hay intenciones positivas para el cumplimiento de los indicadores correspondientes al concepto de Agencia, ya que se quiere dotar al alumnado de herramientas y habilidades para conseguir la Autodeterminación y Autoexpresión de género; elementos que lleva a ver de manera más clara y directa la posibilidad de fomentar una construcción de la identidad de género sana y real. Sin embargo, no se puede dejar de comentar que esto solo son intenciones, ya que este hecho no se ha consolidado. En este sentido, y tomando como punto de comparación la muestra B, vemos cómo en esta última a los indicadores correspondientes al concepto de Construcción de la identidad de género no se hace referencia, aunque si que es cierto que defienden la no categorización en ninguno de sus niveles, pero esta afirmación no es coherente con el trabajo que hacen con la diversidad en general y con la diversidad de identidad de género, en particular. La mención que hacen del *Protocolo de actuación sobre identidad de género* es casi inexistente, conocen su puesta en vigor y es respetado como normativa, pero no se trabaja a partir de él a causa de no haber tenido casos en los que se tenga que hacer un planteamiento diferente a la construcción de la identidad del alumnado.

Ambos centros de Educación Primaria buscan la verdadera coeducación, se interesan en tener lenguaje inclusivo en lo administrativo, en lo académico y en lo personal; quieren conseguir el reconocimiento de las aportaciones de la mujer y de su papel en la historia y en el presente, pero siguen poniendo el foco en priorizar el trato y trabajo con los dos únicos géneros aceptados y normalizados en la sociedad actual. Además, en ambos se pudo ver que el compromiso por parte de la comunidad educativa al respecto no es absoluto, siendo consecuencia de la falta de formación del profesorado, desde la educación universitaria hasta la formación impartida por y para los centros educativos. También es importante señalar que, en esta etapa educativa no se hace referencia, de manera significativa, a la relación y conexión que debe de tener la escuela con la familia. Esta conexión entre ambos agentes socializadores es casi inexistente en general y hace que se dificulte la visualización de las identidades de género “minoritarias” y a su vez, de la posibilidad que puede tener el alumnado para conocer la disponibilidad de expresiones diversas para la construcción de su identidad de género.

En la etapa de *Educación Secundaria Obligatoria* un interés real, de las

especialistas y orientadoras, por promover la visualización de la diversidad de identidad de género y sexual es notable. Las muestras C y D tienen en común el gran trabajo que hacen con la diversidad en general. En el caso de la muestra C nos encontramos con un centro educativo referente en dicha atención hacia las Necesidades Educativas Especiales a través de ofertas integradoras que distan de ser inclusivas, a pesar de contar con más recursos humanos en comparación con las demás muestras. La falta de recursos preocupa a la muestra D ya que cuenta con muchas carencias al respecto y a pensar de su intención de promover la educación inclusiva de calidad, gran parte del profesorado no muestra mucho interés en optimizar los recursos, tanto humanos como materiales, a este fin; prefiriendo seguir una educación poco inclusiva y no cambiar sus propias metodologías. En ambos casos nos encontramos con centros que trabajan con la integración en lugar de la inclusión; aspecto que, al igual que en la etapa de Educación Primaria, nos permite intuir cómo será el trabajo que buscan hacer con la diversidad de identidad de género. El análisis de esta etapa educativa permitió ver que entre ambas muestras existen diferencias notables. A la hora de considerar los conceptos e indicadores que nos acercan a observar cómo es la atención que hacen a la diversidad de género, se partió del conocimiento de cómo trabajan con el *Protocolo de actuación sobre identidad de género*.

La muestra C no conocía el Protocolo, pero bajo la justificación de la importancia que le da al centro a la atención a la diversidad, explicaron que hay aceptación y respeto hacia el alumnado homosexual y al transexual, ya que tuvieron varios casos en cursos anteriores. El análisis de los indicadores correspondientes a los conceptos de Agencia y Construcción de la identidad de género se hizo a partir de esta información, y se pudo llegar a la conclusión de que el alumnado, a pesar de ser aceptado en torno a su diversidad, no cuenta con herramientas ni habilidades para su Autodeterminación y Autoexpresión de género porque el centro educativo ni se las ofrece, en el caso de las primeras, ni las promueve, en el caso de las segundas. El centro da por sentado que el alumnado cuenta con dichas herramientas, pero no es así ya que no se visibiliza la diversidad de identidad de género ni sexual y, por lo tanto, no hay una Disponibilidad de las diversas expresiones de género real y de esta manera, hay sensación de Conformidad de género. Desde el departamento de orientación de ambos centros, se intenta trabajar esta visibilización, pero no dejan de encontrarse con dificultades relacionadas a la falta de transversalidad de la temática dentro del currículo educativo.

En este sentido, se pudo ver como la necesidad de la presencia de la educación afectivo-sexual es un tema que va tomando poder. Se hacen planteamientos para poder incluirlo dentro de las actividades que buscan la consecución de los objetivos del currículo andaluz en relación a la aceptación de la diversidad de género y de la coeducación. Estos planteamientos no son tenidos en cuenta por el profesorado, en general, y únicamente se pueden hacer reales gracias a las aportaciones e intervenciones del departamento de orientación que se llevan a cabo fuera del aula ordinaria y fuera de las metodologías propuestas por el profesorado; volviendo al punto en el que se considera a la atención a la diversidad, en este caso a la de género, un aspecto con el que se debe trabajar fuera del aula.

En relación a los indicadores de Formación docente y Material Didáctico pertenecientes al concepto de Exosistema, igual que el que hace referencia al Currículo Educativo, se puede destacar que existen numerosas carencias debido a la falta de formación al profesorado, algo que genera en ellxs la ilusión de que su implicación no es necesaria y a su vez, esto desencadena una continua reproducción de metodologías que no corresponden a la búsqueda de la aceptación real de la diversidad de identidad de género y sexual. Al haber poca implicación por parte del profesorado, la conexión con la familia en asuntos no académicos se hace muy difícil en general y en relación a la identidad de género de sus hijxs en particular.

Los ejemplos de casos de alumnxs transexuales, en la muestra D, fueron muy útiles para entender la necesidad del trabajo conjunto que debe de existir entre la familia y la escuela; llegando a ser la primera un obstáculo muy importante cuando se quiere llevar a cabo una intervención en relación a la atención a la diversidad de género, como puede ser la puesta en marcha del Protocolo. Es cierto que, en el caso de la muestra C, la orientadora mostró su preocupación en que la familia participara de las charlas y talleres organizados por la Asociación Apoyo Positivo, pero esta no hizo referencia en la necesidad de su implicación para la aceptación de la construcción de la identidad de lxs alumnxs y no únicamente para colaborar en actividades puntuales.

Otro de los indicadores propios del concepto de Mesosistema, además de los Planes integrales de género con la familia, es la Apertura Social. La relación con la comunidad en cada una de las muestras existe debido a una gran necesidad de los servicios que esta puede aportar a los centros educativos. Esta relación es necesaria porque se pudo ver que la carencia de recursos hace que no sea posible la puesta en marcha de muchas de las actividades pensadas para conseguir objetivos presentes en el

currículo educativo, permitiendo ver que muchas de las carencias se originan debido a la organización del centro, a la metodología de parte del profesorado y la implicación y trabajo poco cooperativo de la comunidad educativa.

4. Conclusiones

Cuando nos detenemos a pensar a cuál de todos los agentes de socialización le corresponde las principales funciones educativas y promotoras del desarrollo humano; con carácter pedagógico y que garanticen una correcta aceptación en la sociedad, no nos cabe duda que dicha responsabilidad recae notablemente en la escuela como institución. Esta responsabilidad no está excepta de exigencias por parte de las personas que buscan sus beneficios educativos y sociales. Muchxs de ellxs quieren resultados que reflejen los avances académicos de lxs beneficiarixs y muchxs otrxs valoran que la escuela actúe como nexo entre la familia y la sociedad aportando algo más enriquecedor, como puede ser el refuerzo de los valores familiares y la construcción de una identidad única y diferente. Tomando como referencia esta última premisa, se planteó el querer conocer, a través de un análisis cualitativo, cómo trabaja la escuela con la diversidad de identidades, en este caso las de género ya que, se parte del interés por demostrar las carencias que el sistema educativo tiene a la hora de atender dicha diversidad.

Con la intención de realizar un análisis cualitativo completo, se confeccionó un marco teórico que partió de un recorrido histórico del concepto de género, continuó con la presentación de *la teoría performativa de género*, planteada por Judith Butler, y de teorías socioculturales que permitieron dotar de coherencia a la idea de considerar que la construcción de la identidad de género está impregnada, de manera notable, de aspectos, interacciones e influencias culturales y sociales. Además, se incluyeron los principales conceptos teóricos que describen cómo debe de desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación inclusiva. El tratamiento de la bibliografía usada para la construcción del marco teórico permitió la operativización de conceptos importantes y que están vinculados con la construcción de la identidad de género y con la atención, de carácter inclusivo, que la escuela debería hacer a la diversidad de la misma. Dicha operativización se hizo a través de indicadores y se concretó en forma de un instrumento de análisis que posibilitó la organización de la información obtenida gracias a las entrevistas y la consideración de todos los elementos adecuados y relevantes. Es importante mencionar que la colaboración por parte de lxs

entrevistadxs fue muy positiva y en el momento de exponer la razón por la cual acudí a sus servicios, mostraron mucho interés en dar a conocer el trabajo que hacían en el centro. Esto facilitó la puesta en común de las cuatro muestras referentes a los cuatro centros educativos, viéndose reflejada en el análisis de los resultados sobre la atención que hacen a la diversidad de identidad de género.

Antes de comentar las conclusiones extraídas de esta investigación, me gustaría hacer referencia al carácter poco optimista que estas tendrán. Las entrevistas a lxs especialistas de los centros educativos dejaban entrever cuáles serían los resultados de maneras muy obvias. Si se parte de la premisa defendida por varios de los centros de hacer una “adaptación a la realidad” de los mismos, se puede observar que esta intención está muy alejada de los hechos actuales; permitiendo ver que la atención a la diversidad de género y sexual sigue sin ser una prioridad y por lo tanto, una de las actuaciones de la escuela, en este sentido, sigue siendo la repetición y reproducción de patrones que no defienden ni promueven dicha diversidad, evitando la superación del binarismo sexual y de género. De esta manera se ven reforzadas las desigualdades y opresiones en razón de género y sexualidad tradicionales.

Pero la escasa adaptación a la realidad no solo se ve reflejada en la falta de atención a la diversidad de género. Además, esta adaptación ignora de manera muy notable el cumplimiento de las bases de la educación para todxs; para que esta sea realmente inclusiva. Muchas son las razones de este hecho, que no permiten que el trato a la diversidad del alumnado sea de calidad, encontrándonos ante la postura de “camuflaje” defendida por Muntaner, Roselló & de la Iglesia (2016) que se trata, como se comentó con anterioridad, de asumir la existencia de la diversidad, pero combinando esta aceptación con prácticas selectivas, discriminatorias y categorizadoras (Muntaner, Roselló & de la Iglesia, 2016:36). Este hecho, impide el respeto real de la diversidad y deja de lado las aportaciones enriquecedoras que esta trae consigo y así, se reproducen y refuerzan las fronteras entre las “vidas normales” y las “anormales”, impidiendo, según Judith Butler que las que socialmente se consideran como anormales puedan tener una “vida habitable”. La construcción de dicho tipo de vida debería ser facilitada por la escuela como agente socializador ya que tiene esa obligación, pero si no se supera el binarismo sexual y de género esto no es posible.

¿Por qué ocurre todo esto? esta es la pregunta, cuya respuesta podría darnos la receta. La falta de recursos humanos, organizativos o materiales en relación a la elevada ratio de alumnxs podría darnos una pista e, incluso, podría llevar a una solución; apostar

por una correcta gestión económica que permita que esto pueda mejorar. Pero la solución va más allá y está impregnada de complejidad ya que nos encontramos ante un sistema educativo en el que las personas encargadas de guiar al alumnado en el proceso de desarrollo de la identidad no cuentan con formación. En relación a la formación con perspectiva de género, vemos que esta es muy escasa en la realidad de los centros y casi inexistente en la formación universitaria, así que, desde el punto de vista constructivista, la base no es sólida. Esto lleva a que muchas de las metodologías planteadas, por parte del profesorado, no cuenten con un enfoque centrado en el correcto acompañamiento en la construcción de la identidad de género de sus alumnxs, viéndose esto reflejado en una baja implicación del profesorado y en una construcción pobre de referentes¹³. En este sentido, es preciso hacer referencia a la necesidad de incluir materias con perspectiva de género en todos los planes de estudio universitarios. Teniendo en cuenta el artículo 4.7 de la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la violencia de género*, en el que se aboga por la necesidad de que las Universidades incluyan y fomenten “en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”, puede verse que esto en la realidad no se lleva a cabo y son muy pocos los grados universitarios que cuentan con asignaturas optativas, no obligatorias, con perspectiva de género¹⁴. En relación a la diversidad de identidad de género, sería necesaria su mención y su defensa, a través de propuestas sólidas, en las normativas vigentes en materia de educación superior.

La consideración de analizar el trabajo que hace la escuela a través de una educación inclusiva o bien, a través de una educación integradora, nos acerca a la aún presente categorización en los centros educativos. Este es un aspecto muy interesante y necesario a tener en cuenta, ya que permite ver que no solo hay imposición de “etiquetas” a la hora de hacer grupos homogéneos fuera del aula ordinaria para la atención de las Necesidades Educativas Especiales del alumnado, si no que, en relación a atención a la diversidad de género, la presencia del *Protocolo de actuación sobre identidad de género* también nos enfrenta a una determinada categorización. No quiero

¹³ Además de conocer cómo es la formación que recibe el profesorado en materia de diversidad de identidad de género, se debe tener en cuenta que resultaría enriquecedor abordar la *sensibilidad pedagógica* con la que trabaja dicho profesorado en relación a la diversidad en general.

¹⁴ En el caso de la *Universitat de les Illes Balears*, en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y de Educación primaria no se hace referencia a ninguna asignatura ni optativa con perspectiva de género. En el caso del grado de Pedagogía, se ve una asignatura de esta temática con carácter optativo igual que en el grado de Trabajo Social. El grado que cuentan con la asignatura de *Educación para la Igualdad de Género* es el de Educación Social.

decir que su puesta en vigor no sea positiva o necesaria, porque significa un avance en la atención a diversidad de género, pero con su puesta en marcha no se renuncia a la imposición de “etiquetas” que lleven a la aceptación social de un determinado colectivo de personas. Este alumnado transexual recibe, gracias al protocolo, herramientas que permiten que estx se sienta segurx ante la construcción de su identidad de género de manera más diversa, eso sí; una diversidad de género que no es visibilizada notablemente en el sistema educativo en general.

Es importante contemplar las limitaciones del protocolo e intentar promover la no categorización del alumnado a ningún nivel. Sería interesante e importante plantear una posible revisión de los objetivos que se pretenden conseguir gracias a este protocolo, con la intención de dirigirlos hacia una atención real de la diversidad de identidad de género. Dicha revisión podría enfocarse en la eliminación de obstáculos con los que se encuentran lxs menores a la hora de buscar atención y guía durante el proceso de construcción de su identidad; siendo la aceptación por parte de la familia uno de esos obstáculos ya que, sin su aprobación no se puede poner en marcha el protocolo. La familia debería convertirse en un agente activo durante todo el proceso de construcción de la identidad de género del alumnado, dejando de lado la idea de considerar a este agente socializador como un simple iniciador de un trámite que no consigue visibilizar la diversidad. En este sentido, la necesidad de conexión y coordinación entre la escuela y la familia se hace evidente y para poder facilitar este aspecto, las medidas del protocolo dirigidas a la familia deberían ir más allá de las charlas y talleres pensados para la sensibilización e información en materia de diversidad de género; se debe de acercar a las familias la realidad, hacer que se sientan parte de la diversidad que impera en la sociedad y de lo enriquecedora que resulta dicha diversidad en el desarrollo de sus hijxs y en sus propias vidas, desde etapas tempranas de la educación.

Es necesario no ignorar el carácter burocrático que tiene el *Protocolo de actuación sobre identidad de género*. En alguna de las muestras se hizo referencia a que este protocolo significaba un simple trámite a la hora de proceder a la aceptación del alumnado transexual, viéndose esto reflejado en la falta de transversalidad de las propuestas que hace en sus actuaciones dentro de la escuela. Dichas actuaciones deberían estar dirigidas al cumplimiento de los objetivos propuestos en el currículo educativo andaluz que buscan la no discriminación por razón de género y, por lo tanto, debería plasmarse la urgencia de incluir en las metodologías educativas, y no solo en

actividades puntuales, la promoción de la aceptación de la diversidad en general y la diversidad de género en particular.

Gracias a la construcción del instrumento de análisis y su posterior puesta en marcha, se pudo analizar cómo la perspectiva de género, en relación a la diversidad del mismo, no es una temática incluida dentro de la planificación anual de los centros en Educación Primaria y, en el caso de *Educación Secundaria Obligatoria*, se hace de manera puntual y sin contar con una visibilidad total promovida por la comunidad educativa; encontrándonos con una introducción lenta e incompleta de la “Sensibilización sobre la identidad afectivo-sexual”. En el caso de esta última etapa educativa, ven la necesidad de hacer llegar al alumnado información para dicha sensibilización; en torno a la diversidad llevada a otro nivel ya que, al haber tenido varios casos de alumnado homosexual y transexual, se requiere dotar de herramientas de gestión emocional y de desarrollo enfocadas en el respeto y aceptación. De esta manera, vemos como los objetivos curriculares están enfocados, principalmente, a la búsqueda del talento académico que defiende la *Ley Orgánica 2/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* que no se centra en la atención a la diversidad ni en una perspectiva plural e inclusiva de la misma.

La falta de transversalidad de la perspectiva de género en el currículo educativo también es un obstáculo en el camino que debe de recorrer el alumnado a la hora de construir su propia identidad de género. Este obstáculo, junto con los comentados anteriormente en relación al *Protocolo de actuación sobre identidad de género*, no deberían considerarse propios y exclusivos del alumnado transexual y, por lo tanto, las actuaciones de sensibilización, de prevención de discriminaciones por razón de identidad de género, de acompañamiento en el proceso de construcción de la identidad y de aceptación de la diversidad deberían dirigirse a la atención de todo el alumnado; de esta manera la visibilidad de dicha diversidad sería real. Además, para que esto pueda llevarse a cabo, la acción de proponer e instaurar un protocolo con las intenciones planteadas por el de la *Comunidad Autónoma de Andalucía*, junto con las propuestas descritas anteriormente, debería de hacerse efectiva en las demás comunidades autónomas del Estado español; siendo necesario darlo a conocer a los miembros de la comunidad educativa en general y, además, promoviendo la inversión de recursos económicos y sociales con este fin.

El recorrido hecho en el marco teórico, a través de las diferentes normativas en relación a la atención a la diversidad en el sistema educativo, permitió observar los

diferentes cambios que se han hecho al respecto. La innovación educativa es necesaria y es fundamental que esta se haga de manera coherente con el contexto y la época en los que entran en vigor dichas innovaciones. Si nos centramos en la ley educativa actual, se puede comprobar que lo que se planteó en dicho recorrido se cumple. Nos encontramos ante una ley que no concreta las actuaciones positivas en relación a la promoción y defensa de la atención a la diversidad de identidad de género, a pesar de plasmar en su preámbulo la intención de luchar contra las discriminaciones y desigualdades. En este sentido, podemos ver como el sistema educativo español se enfrenta constantemente a numerosas modificaciones legislativas, regidas por determinadas ideologías y que no encierran dentro de sus prioridades el facilitar la habitabilidad de la vida de las personas, en relación a su identidad de género.

Es importante recordar que la postura de “camuflaje” hace que crezca una falsa percepción de “trabajo correcto” hacia la aceptación y visibilización, por parte del centro, de la diversidad de identidad de género. Ante la defensa de la atención a la diversidad, a través de la integración y no de la inclusión, quitan peso al poder que tiene la escuela en la construcción de dicha identidad, dando por sentado que, si el alumnado es respetuoso, tolerarán los elementos o personas que se alejen de la norma social; que sean diferentes. Lo que realmente se busca y se requiere es que se entienda que lo diferente forma parte de la realidad social y que no solo nos lo encontraremos en momentos puntuales de la vida. Bajo esta premisa, el respeto por las bases de la educación inclusiva se convierte en la principal prioridad y objetivo que debe de buscar cumplir el sistema educativo.

Toda la información aquí comentada es el reflejo de un análisis cualitativo que permitió hacer el instrumento propuesto para este fin. Es interesante remarcar que este instrumento resultó operativo y muy útil para que ningún elemento o concepto teóricos fueran ignorados y, posibilitó, a través de los indicadores, contemplar de manera amplia y completa la complejidad de la diversidad en general y la diversidad de identidad de género en particular. A través de esta propuesta de análisis se pretende que el objetivo central de este Trabajo Final de se vea cumplido. La necesidad de repensar la atención que se hace a la diversidad de identidad de género en el sistema educativo español es real y se requiere de una mirada más amplia y profunda del desarrollo humano.

Durante mi formación en el Grado de Pedagogía pude conocer, a través de la teoría y la práctica, que existía un modelo educativo en el que tienen cabida todas las personas, en el que se espera que las metodologías educativas se adapten a ellxs y no lo

contrario, en el que ser diferente a lo normativo es enriquecedor y fomenta el respeto y la tolerancia, evitando las discriminaciones. La atención a las Necesidades Educativas Especiales es uno de los ejes alrededor del cual gira este modelo educativo, junto con la superación de las discriminaciones de carácter socio-económico y educativo. El querer hacer dicha atención con un carácter inclusivo se ha convertido en el gran reto del sistema educativo español, el cual sigue tendiendo a la categorización y a la imposición de “etiquetas”. Estas “etiquetas” no solo se destinan al alumnado con determinadas dificultades de aprendizaje, también cumplen la función de darle nombre a la identidad de género con la que se sienten identificadxs cada unx de lxs individuos que tienen derecho a disfrutar de los beneficios de la escuela como agente socializador.

Encontrarme con esta realidad fue lo que hizo que, como profesional de la educación, quisiera entender el papel que cumple la escuela en el proceso de construcción de la identidad de género dentro de una perspectiva plural y diversa, siendo esta última característica la que invita a considerar que la diversidad de identidad de género también necesita atención y, por lo tanto, acompañamiento a lo largo de la construcción de la misma.

El empezar el estudio del concepto de género a lo largo de la historia me hizo comprender la complejidad del uso que se ha hecho del mismo. El tener en cuenta determinadas teorías defensoras de la construcción social de la identidad de género fue dotando de sentido a la hipótesis planteada en este Trabajo Final de Máster y, además, unir esto a la teoría que explica las bases de la educación inclusiva y, por lo tanto, la necesidad de hacer una correcta atención a la diversidad en la escuela, hizo que el marco teórico fuera extenso y abarcara mucha información relevante. La manera de no dejar de lado ningún elemento enriquecedor para esta investigación fue el planteamiento de la operativización de conceptos a través de indicadores para su cumplimiento.

Uno de los principales problemas a la hora de operativizar los conceptos fue el deseo de plantear indicadores que dieran información muy concreta. Esto se tuvo que evitar, sobre todo en el caso de los indicadores de conceptos que hacían referencia al proceso de la construcción de la identidad de género porque, gracias al análisis previo de la cuestión a través de bibliografía, se partía de una primera idea de las carencias con las que contaba el sistema educativo en materia de educación inclusiva. Por esta razón, se procedió a plantear indicadores más genéricos para poder comprender de manera amplia las intenciones de los centros educativos al respecto.

El instrumento de análisis permitió obtener información muy valiosa y a su vez,

me brindó la oportunidad de tener contacto con especialistas cualificadxs que me ayudaron a entender el funcionamiento de planes y programas diseñados concretamente para la defensa de la igualdad de género y en algunos casos, que reflejaban su interés en dar a conocer la diversidad del mismo más allá del binarismo de género. Además, me acercó a entornos y percepciones diversas sobre las verdaderas “adaptaciones a la realidad” que se deben hacer desde la escuela; aspecto que preocupa bastante ya que dentro de sus adaptaciones o prioridades no es tenido en cuenta el conocer o trabajar con el *Protocolo de actuación sobre identidad de género* porque en su “realidad” solo existen dos géneros y su principal objetivo es conseguir la igualdad entre ambos; ignorando el resto de identidades

Educación Primaria es la etapa educativa donde, por falta de casos, no aparecen acciones destinadas a la visualización de la diversidad de identidad de género. Esto hace que el interés en dar a conocer la importancia de una educación inclusiva con una perspectiva de género plural desde edades tempranas, vaya en aumento. Es cierto que conocer cómo se trabaja al respecto en Educación Secundaria es necesario, pero sería interesante partir desde las edades más tempranas y, de esta manera, podría lograrse un acercamiento real entre la familia y la escuela ya que, no podemos olvidar que la primera presenta los primeros valores, durante el proceso de socialización, los cuales son reforzados por la segunda.

Algunas son las limitaciones que presenta el análisis, aquí hecho, a la atención a la diversidad de identidad de género en el sistema educativo español. El hecho de no haber podido analizar el contexto socio-económico en torno a cada una de las muestras, limitó la posibilidad de conocer detalladamente el entorno familiar del alumnado y, además, las condiciones laborales del profesorado. Sería interesante poder incluir dentro de la investigación la información que puedan aportar estos elementos para así, conocer de dónde viene la precariedad en relación a los recursos con los que cuentan los centros a la hora de atender a la diversidad. Además, no solo es importante conocer el contexto socio-económico ya que, el trabajo diario que hacen lxs maestrxs y profesorxs da gran parte de la información de cómo es la atención que se hace a la diversidad. Esta información tampoco se pudo conocer, más allá de la organización del aula en relación al concepto de educación inclusiva, por falta de tiempo y de disposición por parte del profesorado y resultaría valiosa para poder hacer un análisis y una relación entre la formación con la que cuentan y la *sensibilidad pedagógica*, como habilidad afectiva, a través de la cual atienden al alumnado.

La información obtenida gracias a este análisis cualitativo, abre las puertas a una realidad diversa llena de individuos con identidades únicas en búsqueda de una aceptación real, no “camuflada” ni enmarcada en unas normas sociales que condicionen su desarrollo personal. Pudimos ver que el sistema educativo español actual necesita impregnarse de lo positivo que aporta la diversidad de capacidades de aprendizaje, de identidades de género, de maneras de pensar y sentir. Cuando esto pase se estará haciendo un uso correcto de la palabra *Inclusión* y podremos dejar de lado las discriminaciones.

5. Referencias Bibliográficas

- Ainscow, Mel; Booth, Tony. & Dyson, Alan. (2006). "Improving Schools, Developing Inclusion". En Muntaner, Joan Jordi. Roselló, María Rosa, & de la Iglesia, Begoña. (2016). "Buenas prácticas en educación inclusiva". *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Alves, Franke. (2011). "Performidad y política en Judith Butler". *Eikasia: revista de filosofía*, 39, 133-151.
- Amorós, Celia., & Cobo, Rosa. (2005). "Feminismo e ilustración". *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, 1, 91-144.
- Arias, María Teresa. (2012). "Los Principios de Olympe de Gouges: culminación de una ideología "Revolucionaria"". *Revista internacional de culturas y literaturas*, (1), 2-7.
- Ballester, Lluís. (2004). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Col·lecció materials didàctics. Universitat de les Illes Balears.
- Beauvoir, Simone de. (1949). "El segundo sexo", en Osborne, Raquel, & Molina, Cristina. (2008). "La evolución del concepto de género: selección de textos de S. de Beauvoir", K. Millet, G. Rubin y J. Butler (selección y presentación: R. Osborne y C. Molina Petit). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (15), 147-182
- Blanco, María Rosa. (2008). "Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia". *Revista de educación*, 347, 33-54.
- Bronfenbrenner, Urie. (2001). "The bioecological theory of human development". En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963-6970).
- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Bronfenbrenner, Urie. & Morris, Pamela. (1998). "The ecology of developmental processes". En W. Damon (Ed. de la serie); R.M. Lerner (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology 5th edition: Vol. 1. Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). Nueva York: Wiley.
- Butler, Judith. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós (año de publicación del libro original; 2004).
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la*

- identidad*. Barcelona: Paidós (año de publicación del libro original; 1990).
- Calvo, Guadalupe. (2018). “Las identidades de género según las y los adolescentes. Percepciones, desigualdades y necesidades educativas”. *Contextos educativos*, 21, 169-184.
- Colás, Pilar. (2007). “La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa”. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), 151-166.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>
- Di Tullio, Anabella., & Smiraglia, Romina. (2012). “Debatiendo el papel de la reflexión feminista contemporánea: Judith Butler y Martha Nussbaum”. *Astrolabio: revista internacional de filosofía*, (13), 443-453.
- Dorlin, Elsa. (2009). *Sexo, género y sexualidades: introducción a la teoría feminista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Escudero, Jesús Adrián. (2001). “La mirada del otro: una perspectiva estética”. *Enrahonar* (32), 245-254.
- Fonseca, Carlos., & Quintero, María Luisa. (2009). “La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas”. *Sociológica (México)*, 24 (69), 43-60.
- Giddens, Anthony. (2006). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial
- Gil, Eva Patricia. (2002). “¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo? Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler”. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (2), 30-41.
- Informe Warnock, (1978). En Torralbo, José Miguel. (2009). “Atender a la diversidad del alumnado en educación primaria”. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- Lacroix, Michael. (2005). *El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. En Traveset, Mercé. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- León, María Elena. (2015). “Breve historia de los conceptos de sexo y género”. *Revista Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, (138), 39-47.
- Ley 2/2004 de 8 de julio, integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales en

- Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 139, de 18 de julio de 2014. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/139/BOJA14-139-00133.pdf>
- Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Gaceta de Madrid, 1710, de 10 de septiembre de 1857. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 octubre de 1990. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 307, de 24 de diciembre de 2002. Recuperado de: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Boletín Oficial del Estado, 313, de 29 de diciembre de 2004. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2004/12/29/pdfs/A42166-42197.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lorenzo, María Jesús. (2003). “La vindicación de los derechos de la mujer antes de Mary Wollstonecraft”. *Philologia Hispalensis*, 2003, 17 (2): 105-114.
- Mas, Jordi. (2017). “Del transexualismo a la disforia de género en el DSM. Cambios terminológicos, misma esencia patologizante”. *Revista internacional de sociología*, 75(2), 059.
- Mérida, Rafael. (2002) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Millet, Kate. (1969). *Política sexual*. En Osborne, Raquel., & Molina, Cristina. (2008).

- “La evolución del concepto de género: selección de textos de S. de Beauvoir, K. Millet, G. Rubin y J. Butler” (selección y presentación: R. Osborne y C. Molina Petit). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (15), 147-182.
- Molina, Cristina. (2003). “Género y poder desde sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado”. *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, 123-159
- Muntaner, Joan Jordi. (2010) “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, Joan Jordi. (2013). “Calidad de vida en la escuela inclusiva”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), 35-49.
- Muntaner, Joan Jordi. Roselló, María Rosa, & de la Iglesia, Begoña. (2016). “Buenas prácticas en educación inclusiva”. *Educatio siglo XXI*, 34(1), 31-50.
- Osborne, Raquel., & Molina, Cristina. (2008). “La evolución del concepto de género: selección de textos de S. de Beauvoir, K. Millet, G. Rubin y J. Butler” (selección y presentación: R. Osborne y C. Molina Petit). *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (15), 147-182.
- Pérez, Ángel. (1992). “Las funciones sociales de la escuela”. En Calvo, Guadalupe. (2018). “Las identidades de género según las y los adolescentes. Percepciones, desigualdades y necesidades educativas”. *Contextos educativos*, 21, 169-184.
- Protocolo de actuación sobre identidad de género en el sistema educativo andaluz. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 96, de 21 de mayo de 2015. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/0c4f4c50-b038-48c0-9a80-de10bf5ad75a>
- Real Decreto 334/1985, 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado, 65, de 16 de marzo de 1985. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Boletín Oficial del Estado, 131, de 2 de junio de 1995. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>
- Reguant, Mercedes. & Martínez-Olmo, Francesc. (2014). *Operativización de*

- conceptos/variables*. Barcelona: Dipòsit Digital de la UB.
- Ríos, Teresa del Pilar. (2016) “El ideal de mujer en Rousseau”. *Revista Científica de la UCSA*, Vol.3, N°1, 24-30.
- Rubin, Gayle. (1986). “El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo”. *Nueva antropología*, 8(30), 95-145.
- Sales, Tomeu. (2018). “Género, poder i subjecte des de la teoria feminista”. Presentado en el Seminario Ideas del subjecte; representacions, descomposicions i metamorfosis en la cultura contemporània, 20 y 21 de septiembre de 2018. Universitat de les Illes Balears.
- Sierra, Ángela. (2009). “Una aproximación a la teoría *Queer*: el debate sobre la libertad y la ciudadanía”. *Cuadernos del Ateneo*, (26), 29-42.
- Traveset, Mercé. (2007). *La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica*. Barcelona: Graó.
- Vigotsky, Lev. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

6. Anexos

6.1. Instrumento de análisis.

Concepto	Operativización a través de indicadores
<u>Educación Inclusiva</u> (Ainscow, Booth & Dyson, 2006)	Organización del aula
	Recursos Humanos
	Coordinación
<u>El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender</u> (Traveset, 2007)	Obsesión por la igualdad
	Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias”
	Escucha
<u>Agencia</u> (Butler, 2004)	Autodeterminación de género
	Autoexpresión
<u>Construcción de la identidad de género</u> (Colás, 2007)	Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad
	Conformidad
	Disponibilidad de expresiones de género
	Clasificación o categorización
<u>Exosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)	Currículo educativo
	Proyectos educativos
	Material didáctico
	Formación docente
<u>Mesosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)	Planes integrales de género con la familia
	Apertura social

Tabla 1. Representa los conceptos teóricos adecuados para el análisis de la atención a la diversidad de género y la operativización de los mismos a través de indicadores.

6.2. Muestra A. C.E.I.P “Jardín Botánico”

Concepto	Operativización a través de indicadores
<u>Educación Inclusiva</u> (Ainscow, Booth & Dyson, 2006)	<u>Organización del aula</u> <ul style="list-style-type: none"> Se hacen grupos homogéneos que se separan en función de las N.E.E del alumnado. Se sale del aula ordinaria con lxs especialistas.
	<u>Recursos Humanos</u> <ul style="list-style-type: none"> Pocos recursos para la ratio elevada (25 alumnxs por clase) Una P.T y una A.L.
	<u>Coordinación</u> <ul style="list-style-type: none"> La normativa plantea una organización inclusiva. La implicación del profesorado va en aumento.
<u>El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender</u> (Traveset, 2007)	<u>Obsesión por la igualdad</u> <ul style="list-style-type: none"> Se trabaja con la diversidad en relación a las N.E.E y discapacidades. No se trabaja la diversidad de identidad de género, pero se quiere incluir desde educación infantil en el futuro.
	<u>Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias”</u> <ul style="list-style-type: none"> Son conscientes de la necesidad de hacer visible la diversidad de identidad de género.
	<u>Escucha</u> <ul style="list-style-type: none"> Están dispuestxs a acompañar al alumnado en la construcción de su identidad de género cuando estxs lo requieran.
<u>Agencia</u> (Butler, 2004)	<u>Autodeterminación de género</u> <ul style="list-style-type: none"> No se ofrecen herramientas o recursos que ayuden en la construcción de la identidad de género en la diversidad del mismo.
	<u>Autoexpresión</u> <ul style="list-style-type: none"> No se ofrecen herramientas o recursos que ayuden en la construcción de la identidad de género en la diversidad del mismo.
<u>Construcción de la identidad de género</u> (Colás, 2007)	<u>Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad</u> <ul style="list-style-type: none"> Están dispuestxs a acompañar al alumnado en la construcción de su identidad de género.

	<p><u>Conformidad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Al trabajar con la diversidad saben que es posible que haya diferentes identidades de género. • Se busca una aceptación real de la diversidad de identidad de género y de sexualidad. • Conocen el <i>Protocolo de actuación sobre identidad de género</i> y están dispuestxs a ponerlo en marcha cuando sea necesario. No ha habido casos de alumnxs inconformes con su identidad de género.
	<p><u>Disponibilidad de expresiones de género</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No es algo que se transmita al alumnado. • Al haber aceptación de la diversidad, dan por sentado que el alumnado conoce la diversidad de identidades género.
	<p><u>Clasificación o categorización</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Al haber aceptación de la diversidad, dan por sentado que el alumnado conoce la diversidad de identidades género
<p><u>Exosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)</p>	<p><u>Currículo educativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solo se hace referencia al trabajo que hacen en relación a la igualdad de género entre mujeres y hombres. • Ven la necesidad de que se trabaje la igualdad y diversidad de género de manera transversal.
	<p><u>Proyectos educativos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solo se hace referencia al trabajo que hacen en relación a la igualdad de género entre mujeres y hombres.
	<p><u>Material didáctico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Solo se hace referencia al trabajo que hacen en relación a la igualdad de género entre mujeres y hombres. • Libros de “Mujeres extraordinarias”
	<p><u>Formación docente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Jornadas de formación impartidas por el CEP (Centro del Profesorado). • Ven la necesidad de incluir asignaturas con perspectiva de género en la formación universitaria.
<p><u>Mesosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)</p>	<p><u>Planes integrales de género con la familia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay muy poca participación familiar en el centro.
	<p><u>Apertura social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No trabajan con ninguna asociación • Solo se trabaja con el Ayuntamiento para talleres puntuales.

Tabla 2. Representa el análisis hecho a la muestra A.

6.3. Muestra B. C.E.I.P “Andalucía”

Concepto	Operativización a través de indicadores
<u>Educación Inclusiva</u> (Ainscow, Booth & Dyson, 2006)	<u>Organización del aula</u> <ul style="list-style-type: none"> Aula específica para lxs alumnxs con diferentes discapacidades. No se integran en el aula ordinaria. Alumnado con N.E.E salen del aula ordinaria.
	<u>Recursos Humanos</u> <ul style="list-style-type: none"> Pocos recursos humanos para la ratio (25 alumnxs por clase). Una P.T (para atención e integración), una A.L (Audición y Lenguaje), una educadora (alumnxs con problemas de conducta) y padres/madres voluntarixs.
	<u>Coordinación</u> <ul style="list-style-type: none"> El profesorado es la figura de máxima responsabilidad dentro del aula ordinaria.
<u>El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender</u> (Traveset, 2007)	<u>Obsesión por la igualdad</u> <ul style="list-style-type: none"> El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación.
	<u>Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias”</u> <ul style="list-style-type: none"> El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación. No tienen conocimiento del <i>Protocolo de actuación sobre identidad de género</i>.
	<u>Escucha</u> <ul style="list-style-type: none"> El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación.
<u>Agencia</u> (Butler, 2004)	<u>Autodeterminación de género</u> <ul style="list-style-type: none"> El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación. No tienen conocimiento del <i>Protocolo de actuación sobre identidad de género</i>.
	<u>Autoexpresión</u> <ul style="list-style-type: none"> El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación. No tienen conocimiento del <i>Protocolo de actuación sobre identidad de género</i>.
<u>Construcción de la identidad de género</u> (Colás, 2007)	<u>Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad</u> <ul style="list-style-type: none"> El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación.
	<u>Conformidad</u> <ul style="list-style-type: none"> El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación.
	<u>Disponibilidad de expresiones de género</u> <ul style="list-style-type: none"> El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación. No tienen conocimiento del <i>Protocolo de actuación sobre identidad de género</i>.

	<u>Clasificación o categorización</u> <ul style="list-style-type: none"> • El tema central a la hora de hablar de género es la Coeducación. • Se habló del caso de la alumna adoptada por una pareja homosexual. No han vivido problemas al respecto.
<u>Exosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)	<u>Currículo educativo</u> <ul style="list-style-type: none"> • La igualdad de género no se trabaja de manera transversal. • No se hace referencia al trabajo con la diversidad de identidad de género.
	<u>Proyectos educativos</u> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades puntuales enfocadas al trabajo de la igualdad de género. • No se trabaja la diversidad de identidad de género.
	<u>Material didáctico</u> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción progresiva de cuentos coeducativos. • No cuentan con material que trabaje la diversidad de identidad de género.
	<u>Formación docente</u> <ul style="list-style-type: none"> • Cursos adaptados a la realidad del alumnado.
<u>Mesosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)	<u>Planes integrales de género con la familia</u> <ul style="list-style-type: none"> • Familias voluntarias en actividades puntuales. • No se ofrece información sobre la diversidad de identidad de género.
	<u>Apertura social</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptan servicios de instituciones sociales. • Actividades orientadas para trabajar la atención a la diversidad en relación a la discapacidad

Tabla 3. Representa el análisis hecho a la muestra B.

6.4. Muestra C. I.E.S “Ramón y Cajal”

Concepto	Operativización a través de indicadores
<p><u>Educación Inclusiva</u> (Ainscow, Booth & Dyson, 2006)</p>	<p><u>Organización del aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupos homogéneos/heterogéneos equilibrados en función de las necesidades. • Mucho alumnado con N.E.E. • Diversidad normalizada. • Diferentes tipos de integración. <p><u>Recursos Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuenta con muchxs profesionales de apoyo: 6 P.T y 3 monitoras que son apoyo en aulas específicas. <p><u>Coordinación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lxs tutorxs dejan de ser lxs únicxs referentes de responsabilidad en el desarrollo del alumnado.
<p><u>El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender</u> (Traveset, 2007)</p>	<p><u>Obsesión por la igualdad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro referente en atención a la diversidad que quiere incluir el trabajo con la diversidad sexual y de género. <p><u>Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ven la necesidad de hacer visible la diversidad de identidad de género. • Cuentan con apoyo externo para trabajar la educación afectivo-sexual. <p><u>Escucha</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro preocupado en “poner el foco” en la detección de las necesidades del alumnado. No se concretó que esto se hiciera en relación a la diversidad de identidad de género.
<p><u>Agencia</u> (Butler, 2004)</p>	<p><u>Autodeterminación de género</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se normaliza la diversidad. • Se da por sentado que el alumnado cuenta con herramientas al respecto. <p><u>Autoexpresión</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se normaliza la diversidad. • Se da por sentado que el alumnado cuenta con herramientas al respecto.
<p><u>Construcción de la identidad de género</u> (Colás, 2007)</p>	<p><u>Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No conocen el <i>Protocolo de actuación sobre identidad de género</i>. • Creen que a partir de la normalización de la diversidad en general, se facilita la construcción de la identidad de género.

	<p><u>Conformidad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apuestan por el desarrollo del alumnado desde las aportaciones positivas de la diversidad. • Consideran necesaria la visualización de las diferentes identidades de género. <p><u>Disponibilidad de expresiones de género</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Creen que a partir de la normalización de la diversidad en general, se facilita la construcción de la identidad de género. <p><u>Clasificación o categorización</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No conocen el Protocolo. • Hubo un caso de un alumno transexual e hicieron lo posible para que a nivel administrativo se le reconociera.
<p><u>Exosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)</p>	<p><u>Currículo educativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se plasma la necesidad de trabajar la coeducación y el respeto a la diversidad. • El profesorado no introduce la temática en las asignaturas por regla general. • No se trabaja la educación afectivo-sexual de manera transversal. <p><u>Proyectos educativos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo externo para dar charlas al alumnado y familias sobre igualdad de género y sexualidad. <p><u>Material didáctico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía recomendada por “Apoyo positivo” • No han visto cambios en libros de texto. • Se utiliza el temario propuesto en el currículo. <p><u>Formación docente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesorado recibe formación por parte del CEP y algunos cursos impartidos por el centro en materia de género. • Lxs docentes delegan la responsabilidad.
<p><u>Mesosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)</p>	<p><u>Planes integrales de género con la familia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación familiar casi inexistente. • Quejas por parte de madres/padres sobre la temática de las charlas que reciben en torno a la educación afectivo-sexual. <p><u>Apertura social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoramiento por parte de la Asociación Apoyo positivo. No se hizo referencia a más contacto con la comunidad en relación a la diversidad de identidad de género y sexualidad.

Tabla 4. Representa el análisis hecho a la muestra C.

6.5. Muestra D. I.E.S “Sierra de Mijas”.

Concepto	Operativización a través de indicadores
<p><u>Educación Inclusiva</u> (Ainscow, Booth & Dyson, 2006)</p>	<p><u>Organización del aula</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apuestan por la educación inclusiva e intentan que la atención a todo el alumnado se haga dentro del aula ordinaria. • En algunas ocasiones hacen grupos homogéneos.
	<p><u>Recursos Humanos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pocos recursos: Una A.L (Audición y Lenguaje para necesidades puntuales), dos P.T (trabajo de habilidades sociales, ortografía, etc), una monitora para alumnado con discapacidad física, voluntarixs (español para extranjeros) y servicios municipales gratuitos.
	<p><u>Coordinación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuentan con un documento de coordinación para optimizar los servicios de los RRHH • Porcentaje de optimización de los recursos bajo.
<p><u>El agradecimiento y la admiración como valores para poder aprender</u> (Traveset, 2007)</p>	<p><u>Obsesión por la igualdad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja con la diversidad de sexualidad y de identidad de género y estas son normalizadas en el centro.
	<p><u>Invisibilidad de las identidades de género “minoritarias”</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se apuesta por la visualización de la diversidad de identidad de género y sexual. • Conocen el Protocolo y muestran interés en la implicación de toda la comunidad educativa.
	<p><u>Escucha</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocen el Protocolo y muestran interés en la implicación de la comunidad educativa. • Protocolos contra la homofobia y el bullying.
<p><u>Agencia</u> (Butler, 2004)</p>	<p><u>Autodeterminación de género</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocen el Protocolo y muestran interés en la implicación de la comunidad educativa. • Buscan dotar de herramientas al alumnado al respecto. Su interés es evidente.

	<u>Autoexpresión</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conocen el Protocolo y muestran interés en la implicación de la comunidad educativa. • Quieren que el alumnado pueda construir su identidad de género en un centro que acepta y respeta la diversidad.
<u>Construcción de la identidad de género</u> (Colás, 2007)	<u>Seguridad para nombrar sus marcadores de identidad</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ponen en marcha el protocolo.
	<u>Conformidad</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ponen en marcha el protocolo
	<u>Disponibilidad de expresiones de género</u> <ul style="list-style-type: none"> • Ponen en marcha el protocolo.
	<u>Clasificación o categorización</u> <ul style="list-style-type: none"> • Hacen referencia a casos de homosexualidad y transexualidad.
<u>Exosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)	<u>Currículo educativo</u> <ul style="list-style-type: none"> • En el currículo andaluz se dedican apartados a objetivos dirigidos a la aceptación de la diversidad de género y de coeducación. • No se trabajan estos temas de manera transversal. • Necesidad de revisar el currículo.
	<u>Proyectos educativos</u> <ul style="list-style-type: none"> • Introducción de actividades con perspectiva de género de manera puntual. • Uso de efemérides.
	<u>Material didáctico</u> <ul style="list-style-type: none"> • Libros de texto con “perspectiva de género” con cambios poco notables.
	<u>Formación docente</u> <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad notable de formación del profesorado en temática de diversidad e identidad de género. • Se buscan alternativas (cursos y charlas) enfocadas al profesorado para ofrecer oportunidad de formación.
<u>Mesosistema</u> (Bronfenbrenner, 1987)	<u>Planes integrales de género con la familia</u> <ul style="list-style-type: none"> • No se trabaja el tema de la diversidad de identidad de género con la familia. Se quiere plantear hacer charlas con padres y madres. • Se tiene contacto directo con las familias cuando se detecta la necesidad de poner en marcha el Protocolo de actuación sobre identidad de género.
	<u>Apertura social</u> <ul style="list-style-type: none"> • Se trabaja con entidades sociales y municipales para ayudar a visibilizar la diversidad de identidad de género y sexual.

Tabla 5. Representa el análisis hecho a la muestra D.