

LA COEDUCACIÓN DESDE LA PARTICIPACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: LAS I JORNADAS SOBRE COEDUCACIÓN, IGUALDAD Y BUENOS TRATOS EN EL COLEGIO SAN JOSÉ DE CARTUJA (GRANADA)

MAR VENEGAS MEDINA
Universidad de Granada

1. LA ZONA NORTE DE LA CIUDAD DE GRANADA: UN DISTRITO NECESITADO DE CARIÑO

He elegido el subtítulo “necesitado de cariño” porque nos permite jugar con dos tipos de necesidad manifiesta en el distrito. Por un lado, el *cariño económico* propio de una zona pauperizada y en la que se están creando importantes guetos de inmigrantes procedentes tanto de África como del Este de Europa, añadiendo sus dificultades económicas a las ya existentes en el que es uno de los barrios de clase trabajadora más degradados de la ciudad, donde chicas y chicos conviven a diario con situaciones en que la droga, la prostitución y diferentes formas de pobreza se hacen presentes. Y, cuando el hambre aprieta, no sólo las relaciones económicas se deterioran (o lo hacen aún más), también se degradan las relaciones afectivas.

Así pues, el segundo tipo de necesidad de cariño al que hacemos referencia es el *cariño afectivo*, valga la redundancia. Hace un par de años, en una entrevista a una maestra de un colegio del distrito, me encontré con el relato de una de las situaciones que más me han impactado en el tiempo que llevo investigando en temas de educación: “una de mis reglas antes de comenzar la clase es entrar con una sonrisa y dando los buenos días”. Tal era el estado emocional de ciertas familias del barrio que enviaban a sus hijas e hijos al centro. La maestra se justificaba: “a muchos de estos niños y niñas les despiertan sus padres con una bofetada. Imagina lo que es empezar el día con un guantazo y sin nada para desayunar”. Después, una se familiariza con situaciones tan dramáticas, por la frecuencia con que se dan en el barrio, aunque no termina de acostumbrarse nunca. Sorprenden las diferencias con que la vida transcurre entre unas familias y otras, entre unos barrios y otros, entre unas personas y otras. Aquello se me quedó grabado y no paraba de darle vueltas.

Era el año 2004. En ese mismo momento, estaba revisando la documentación que el Instituto Andaluz de la Mujer (IAM) había producido hasta la fecha sobre cuerpo y sexualidad. Me encontré con abundantes materiales sobre educación afectivosexual, a nivel teórico, y una realidad cruda, marcada por la violencia de género y grandes carencias afectivas, a nivel empírico, en aquel colegio de la Zona Norte de la ciudad de Granada.

Fue entonces cuando se produjo la coyuntura propicia para llevar a la práctica aquello que había encontrado en la teoría. Las palabras de la maestra me rondaban una y otra vez en la cabeza. Quería que hiciéramos algo “útil” que nos permitiera enlazar la teoría con las necesidades empíricas del público de aquel centro. Hablando con esta maestra, acordamos dedicar las tutorías del curso

siguiente al trabajo en educación afectivosexual. Fue en el curso 2004/05. Aprendimos de la experiencia y seguimos trabajando en ello al año siguiente.

Entre medias, la Junta de Andalucía elaboró e hizo oficial el I Plan Andaluz de Igualdad entre Hombre y Mujeres en Educación (noviembre de 2005), a la que daba soporte formativo con la “Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación” (2006). Nuestro trabajo sobre educación afectiva y sexual en uno de los grupos del segundo ciclo de la ESO empezó a acercar sus objetivos a las medidas requeridas desde la Consejería de Educación para poner en marcha este I Plan de Igualdad. Hicimos converger ambas líneas de trabajo y pensamos en la forma de dar cabida en el centro a alguna actividad que llevara a la práctica el espíritu del Plan.

Fue así como, ya a comienzos del 2006, surgió la idea de organizar y celebrar las I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el Colegio San José de Cartuja. En la anterior edición de la Conferencia de la ASE, presentamos el trabajo realizado durante aquel primer año de experiencia en educación afectivosexual en este centro (curso 2004/05), que dio lugar a una tesis doctoral que se encuentra en proceso de realización en este momento y que tuvo su primer año de trabajo de campo en el pasado curso 2005/06. Este año queremos dedicar nuestra comunicación a presentar lo que es, en parte, la continuación del trabajo iniciado entonces, aprovechando para ofrecer unas pinceladas de la situación de la coeducación en la comunidad autónoma andaluza, donde se están realizando grandes e interesantes esfuerzos en este campo. Antes de ello, quisiera enmarcar nuestro trabajo en el marco conceptual y práctico de la participación y la ciudadanía democráticas¹.

2. PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA: BASES PARA LA DEMOCRACIA Y LA IGUALDAD DE GÉNERO

Vivimos en una época de cambios acelerados. La sociología, en general, y la sociología de la educación, en particular, llevan años dando cuenta de ello. Es, pues, un lugar común a toda la literatura sociológica, por lo que no nos detendremos demasiado en este punto. Muchos son los trabajos que dan buena cuenta de ello. En nuestro caso, hemos tenido una buena ocasión de aproximarnos al diagnóstico reciente que sobre los mismos se ha hecho a partir de los trabajos realizados y publicados en torno al Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona (Subirats et al., 1999; Subirats y Humett, 2002; Subirats, 2005).

¹ En este punto, me parece importante aclarar que el trabajo coeducativo en el colegio San José, del que habla esta comunicación, cobra su sentido y significado en el contexto de trabajo más amplio del grupo de investigación al que pertenecemos la maestra aquí referida, Carmen Echeverría, a la que agradezco enormemente toda su ayuda, orientación y colaboración, y otros miembros del grupo de investigación SEPISE, de la Universidad de Granada, como Francisco Fernández Palomares, con quien trabajo en temas de educación y a quien agradezco todo lo que he aprendido sobre educación. Precisamente ahora, nos encontramos realizando una investigación sobre las bases para un posible Proyecto Educativo de Ciudad para Granada. Es en ese doble marco, de Ciudad Educadora, por un lado, y Coeducación, por otro, que nuestro trabajo en el colegio San José hunde sus raíces.

Es en el contexto de estos cambios sociales donde localizamos el marco en el cual cobra su importancia el tipo de trabajo que desarrollamos desde la educación. Desde el ámbito académico, así como desde el mundo de la educación en general, muchas personas afirman el enorme impacto de los cambios sociales sobre la educación, así como el necesario papel de la educación como instrumento de respuesta a estos cambios.

A partir de esta constatación, y bajo ese espíritu, se firma en 1990 la Carta de Ciudades Educadoras, que se actualiza en 2004. Además, se crea la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. La idea subyacente es llevar la ciudad a la escuela y la escuela a la ciudad, porque la escuela no es suficiente para cubrir las amplias necesidades actuales de formación con las que dar respuesta a todos esos cambios sociales. Al hacer de la ciudad el ámbito educativo por excelencia, más allá de los muros de la escuela, dos conceptos adquieren una nueva fuerza y sentido: participación y comunidad local. Conceptos que no dejan de estar en estrecha relación con el de ciudadanía. Así, hablar de ciudades educadoras es hablar de participación ciudadana en el marco de la comunidad local, participación en el espacio social y político más próximo a la ciudadanía (Subirats y Humett, 2002), lo que lleva, en definitiva, a materializar un concepto dinámico y participativo de democracia, donde la ciudadanía trabaja en contacto, de alguna forma, con el gobierno local.

Sin ir tan lejos, conscientes de las limitaciones de nuestro trabajo en el colegio San José, sí quisimos partir del marco de la ciudad educadora para aproximarnos, especialmente, a la dimensión de género comprendida en el mismo. Una de las ideas más extendidas en sociología al hacer un balance de los cambios sociales desde una perspectiva de género, más concretamente en este caso, desde la consideración del papel de las mujeres en esos cambios, se refiere a la cadena de cambios, o a los cambios en cadena, que hallan su origen en el acceso de las mujeres al espacio social de la educación reglada, como punto de partida para las transformaciones sociales posteriores protagonizadas por las mujeres y que transfieren los límites del sistema educativo. Desde finales del siglo XIX en la mayor parte de Europa, pero sobre todo en el siglo XX en España, en concreto, las mujeres han conseguido estar cada vez más presentes en todos los niveles del sistema educativo (Subirats, 1994). Sin embargo, esa presencia cuantitativa creciente no se ha traducido aún en un cambio cualitativo en cuanto a la presencia posterior de las mujeres en la esfera pública. Sea como fuere, de lo que no cabe duda es del impacto a largo plazo del acceso de las mujeres a la educación reglada, antesala de su incorporación al mercado laboral (Subirats, 1994). Es entonces cuando tienen lugar toda una serie de “cambios” o, por mejor decir, transformaciones en la estructura de la familia y en la estructura del trabajo (Beck y Beck-Gernsheim, 2001), todo lo cual ha provocado los actuales debates sobre el tema de la conciliación entre la vida familiar y laboral (Junta de Andalucía, 2002; Aguirre, 2003; Carrasco, 2003), tarea que corresponde tanto a las mujeres como a los propios hombres por igual, y no sólo a aquéllas, como se suele creer. Las mujeres ocupan un lugar en la esfera de lo público, aunque las condiciones en que mujeres y hombres se encuentran presentes en el mercado laboral son muy desiguales.

Todos esos cambios giran en torno a un principio fundamental, a saber: la igualdad de género. Y es en este principio fundamental donde queremos incidir en nuestra comunicación. Hablar de igualdad de género no tendría sentido si no constatáramos la existencia de muy diversas formas de desigualdad entre mujeres y hombres en nuestra sociedad. Esa desigualdad es el origen último de la violencia machista hacia las mujeres. De ahí que hablemos de una forma de violencia estructural, al ser su origen la desigualdad entre mujeres y hombres existente en todas las estructuras que configuran una sociedad. Por ello es que no hablamos de violencia doméstica, sino de violencia de género, al entender el género como categoría de análisis y principio estructurador de la sociedad (Connell, 2002; Del Valle, 2002).

Así pues, cuando trabajamos sobre educación afectivosexual, en particular, o sobre coeducación, en general, lo hacemos desde esta postura de compromiso hacia la igualdad de género. Ése es nuestro horizonte final para, entre otras muchas razones, erradicar la violencia de género.

De este modo, volviendo a lo que decíamos al comienzo de este apartado, si hemos partido de un concepto de democracia basado en la participación ciudadana, y si hemos tomado el marco de las ciudades educadoras, desde el que toda la ciudad educa y lo hace para dar respuesta a los cambios sociales que plantean importantes retos a la educación en el siglo XXI, lo hemos hecho al entender que también la coeducación, como la educación afectivosexual, cumplen un papel central en todo este entramado. A continuación, ofrecemos una breve aproximación teórica, así como un ejemplo práctico, para dar cuenta de todo ello.

3. DANDO FORMA A LAS IDEAS: EL I PLAN ANDALUZ DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN Y LA GUÍA DE BUENAS PRÁCTICAS PARA FAVORECER LA IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN

3.1. El I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2005)

El 2 de noviembre de 2005, el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. La igualdad efectiva entre mujeres y hombres es un derecho recogido por la Constitución española de 1978. También la Unión Europea hace suyo este principio. Igualmente, a nivel autonómico, el Estatuto de Autonomía de Andalucía sigue esas premisas, estableciendo la igualdad entre mujeres y hombres como prioridad política desde los años '80, articulándola en los sucesivos Planes de Igualdad del gobierno andaluz. Sin embargo, se siguen constatando desigualdades personales, sociales, y profesionales. Un hito a nivel estatal es la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, de carácter multidisciplinar.

El I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación consolida este marco legal sobre la igualdad desde el campo de la educación, al entender la educación como pilar fundamental para la reproducción y/o cambio de la estructura de una sociedad a través de la difusión de

determinados valores y prácticas. Se trata, pues, de fomentar los valores de una sociedad democrática basada en la igualdad. Los objetivos son romper con discriminaciones y estereotipos sexistas, favorecer la autonomía personal y corregir los desequilibrios de género que se producen en el ámbito educativo.

3.1.1. Reflexionando sobre la evidencia empírica

Un Plan de intervención nunca se elabora sobre el vacío, sino tras una labor empírica previa de recogida de datos y elaboración de estadísticas que, por sí solas, no reflexionan sobre las desigualdades de género pero que, sin embargo, estimulan esa reflexión. Así pues, el primer paso será el de dar cuenta de algunos datos bien significativos elaborados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para los cursos 2003/04, 2004/05 ó 2005/06, según de qué datos se trate (para consultar los datos, ver Anexo 1. Tabla 1. Diferencias de género en educación en Andalucía).

Lo importante de estos datos no radica en los números que ofrecen per se, sino en las formas de desigualdad estructural de género, que subyacen a los mismos y que, en última instancia, se traducen en formas de discriminación de género. Veamos, pues, las cuestiones más significativas de las que hablan los datos arrojados por el I Plan.

Se han recogido los puntos porcentuales de diferencia en cuanto a la tasa de titulación y promoción de chicas y chicos en los niveles de primaria, secundaria y bachillerato; para todos ellos, las tasas de las chicas son mayores a las de los chicos, lo que ocurre en todos los países de la Unión Europea. Curioso resulta también constatar cómo las chicas siguen optando por las especialidades que reproducen los roles de cuidado, mientras los chicos tienden más a las especialidades técnicas que, dicho sea de paso, son las que gozan de mayores y mejores salidas laborales en este momento. Por otro lado, se constata la tendencia de los chicos a reproducir los roles propios de una masculinidad entendida a partir del concepto de virilidad como agresividad, violencia, fuerza física y fortaleza moral (Bourdieu, 2000), lo que se traduce en una mayor presencia en los chicos de conductas contrarias a la convivencia en el centro. Otro escollo tiene que ver con el reparto de poder en la sociedad en función del género, que se manifiesta en la menor presencia de mujeres en puestos de poder, gestión y dirección, dentro de todos los niveles y espacios del sistema educativo, a pesar de la feminización de la profesión y de la mayor presencia de las madres que de los padres en el colegio, lo que ocurre también en las federaciones de AMPAS. Esa misma feminización parece no aflorar tampoco cuando se trata de coordinar centros TIC. Así pues, vemos que, a pesar de la enorme, aplastante presencia de las mujeres en el sistema educativo en su conjunto (cambio cuantitativo), no ha habido un cambio cualitativo en la relación entre mujeres y hombres en el mismo. Son más las tituladas que los titulados, aprueban con mejores notas, están presentes en todos los niveles y espacios, pero siguen sin acceder a los puestos de poder y toma de decisiones y tienen un débil acceso a cuestiones de carácter técnico. De ahí que se justifique la necesidad de actuar mediante diversas fórmulas como es el I Plan.

3.1.2. Los tres principios de actuación del Plan

El Plan se propone implementar en las estructuras del sistema educativo que, como sabemos por las teorías de la reproducción, se corresponden con el sistema social más general, tres principios fundamentales, que desgranamos a continuación.

1. Visibilidad

Hacer visibles las diferencias que existen entre las chicas y los chicos en el campo educativo y en el social, así como visibilizar a las mujeres mediante su contribución a la sociedad, un uso no androcéntrico del lenguaje y la pervivencia de papeles sociales tradicionalmente desarrollados por mujeres.

2. Transversalidad

Incluir la perspectiva de género en dos niveles de especial relevancia en educación como son las medidas de la Administración y las acciones de la comunidad educativa.

3. Inclusión

De las mujeres y los hombres en la sociedad y en la educación en igualdad de condiciones, a través tanto de relaciones de género basadas en la igualdad como de la difusión de modelos de género igualitarios.

3.1.3. Los cuatro objetivos fundamentales del Plan

1. Facilitar el conocimiento de las diferencias entre los sexos

2. Promover prácticas educativas igualitarias

3. Promover cambios en las relaciones de género

4. Corregir el desequilibrio de responsabilidades entre el profesorado

Cada objetivo tiene su propia dinámica de materialización y ejecución. Así, en el primero de ellos, destaca la desagregación por sexo de los datos registrados en educación por la Consejería y la elaboración de una Guía de Buenas Prácticas en coeducación para el profesorado. Para el segundo, se propone el uso de un lenguaje no sexista, también en los materiales didácticos, así como la presencia de personas responsables y expertas en cada centro. Lo más destacado respecto al tercer objetivo es la inclusión de la asignatura “Cambios sociales y nuevas relaciones de género” en el currículum escolar que, sin embargo, adolece del hecho de ser optativa en lugar de obligatoria para todo el mundo. En relación al cuarto objetivo, la propuesta es equilibrar la presencia de mujeres y hombres en todos los niveles y todos los organismos de la Consejería de Educación.

El Plan pone de manifiesto la diferencia fáctica entre los cambios estructurales reales, más lentos y difíciles, y las “pequeñas” transformaciones de tipo social, político, económico, laboral, profesional u otro tipo, derivadas de la presencia cada vez mayor de las mujeres en los diversos espacios públicos. La reticencia radica, sobre todo, en la inercia de los modelos de género a reproducirse, cuando las mujeres han sido las grandes protagonistas de los más destacados cambios sociales del siglo XX y los hombres se encuentran en un momento de cierta desorientación procedente de la falta de referentes firmes con los que identificarse y construir su identidad de

género. Es, pues, el peso de la cultura, de las estructuras simbólicas, el que obstaculiza con mayor fuerza el cambio. Además, es creciente también la brecha generacional que dificulta el entendimiento y la identificación de las generaciones más jóvenes con sus predecesoras. El reto radica en superar el peso de prejuicios y estereotipos, y la educación se convierte en un importante instrumento de cambio social estructural y con proyección generacional o longitudinal.

La violencia contra las mujeres ocupa un lugar destacado en este marco de cambio hacia la igualdad de género. No se trata, como piensan muchas personas, de una violencia relegada al ámbito privado del hogar, ligada a los sentimientos de la pareja y desvinculada del concepto de género. Por el contrario, se trata de una forma de violencia que es la expresión más dramática de las diferencias sexuales convertidas en formas de desigualdad social que se traducen en discriminaciones de género. Al hablar de violencia de género, destacamos y reivindicamos la naturaleza estructural de la misma. Es, pues, una cuestión pública y, por ende, política. De ahí la importancia de ser capaces de vincular, en un Plan de Igualdad en Educación, cuestiones tan próximas entre sí como son el género, la educación, la igualdad entre mujeres y hombres, la educación afectivosexual, los valores democráticos y, todo ello, bajo el paraguas de la coeducación, tal como hicimos también nosotras y nosotros en las I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos, de las que damos cuenta más adelante. Más aún, esta cuestión cobra una importancia extrema en un momento como el que estamos viviendo, cuando los niveles de crueldad machista se manifiestan a un ritmo vertiginoso, como hemos podido comprobar en este terrible mes de agosto de 2006, ascendido ya a 51 el número de víctimas muertas por violencia de género en lo que va de año.

No nos llevemos a engaño. Las mujeres aumenta su presencia en las diferentes estructuras que componen el entramado social de lo público, sin embargo, bajo ese haz de igualdad, se esconden datos más sutiles que siguen hablando de desigualdad real entre mujeres y hombres: diferencias salariales, menor presencia en puestos de poder y dirección, mayor precariedad laboral, renunciaciones profesionales y personales y un largo etcétera. Otro fenómeno dramático es el de la feminización de la pobreza. Además, la mayor presencia de las mujeres en lo público no se ha visto acompañada por una mayor presencia de los varones en lo privado, tal como denuncia el I Plan, lo que significa que no se ha procedido a un reparto más igualitario de las tareas. Esto nos lleva, de nuevo, al tema de la conciliación, una asignatura pendiente.

3.1.4. ¿Qué papel ha de desempeñar la educación en este contexto?

Lo primero de todo, tal como plantea el I Plan, es garantizar la igualdad real entre mujeres y hombres en educación, algo obvio. Pero, ¿cómo? La primera consideración se refiere al hecho de que chicas y chicos se encuentran, en función de su sexo, en puntos de partida diferentes. Ya Rousseau justificó en el siglo XVIII la necesidad de una educación diferente a chicas y chicos debido a que estaban en este mundo para cumplir destinos sociales diferentes, establecidos por designio divino (Subirats, 1994). Desde entonces hasta hoy, la educación ha experimentado

importantes transformaciones desde la escuela marcadamente segregada, pasando por la mixta, hasta llegar al actual modelo coeducativo que se propone.

No es hasta 1970, con la Ley General de Educación, que se establece en España el modelo de escuela mixta, un paso, aunque insuficiente, tras el parón del período dictatorial franquista marcadamente sexista. Es a mediados de los '80 cuando empieza a cuestionarse el modelo mixto, porque el mero hecho de mezclar a chicas y chicos no genera igualdad, por lo que se empieza a proponer el modelo coeducativo que sí busca medidas para el favorecimiento de la igualdad real. Es la LOGSE, en 1990, la Ley Orgánica (de 3 de octubre) que pretende consolidar el modelo coeducativo. Sus carencias y debilidades constituyen el punto de partida para hacer nuevas propuestas más exitosas, tal como pretende el I Plan. Una vez más, se trata de educar no sólo en contenidos sino también, y más importante aún, en valores, de democracia e igualdad. Para ello, cada uno de los objetivos del Plan detalla una serie de medidas y actuaciones, y pretende disponer de recursos para su puesta en funcionamiento; de ahí que se apruebe el Plan con los informes favorables de la Consejería de Economía y Hacienda y de la de Justicia y Administración Pública. De todas esas medidas, nos hemos acogido, en la experiencia que narramos en esta comunicación, a la propuesta de realizar actividades que fomenten, favorezcan o den a conocer la coeducación en los centros escolares.

Finalmente, se propone este Plan un trabajo de seguimiento y evaluación de su implementación, necesario tanto para tomar futuras decisiones políticas, como para corregir posibles disfunciones.

3.2. Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2006)

Tras la elaboración y aprobación del Plan, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía elaboró una guía con el fin de orientar al profesorado en su labor coeducativa. Nos detendremos, pues, en las cuestiones más relevantes de la guía para el trabajo que aquí presentamos. Pensemos que se trata de un documento formativo y de trabajo para personas dedicadas al mundo de la educación y que pueden no haber tenido contacto alguno con el tema de la igualdad de género, los estudios de género o la coeducación, de manera que esta Guía aporta unas cuantas nociones teóricas básicas y fundamentales para ofrecer, a continuación, una serie de actividades y materiales didácticos con el fin de poder llevar al aula y al centro el espíritu coeducativo del Plan.

Pilar Ballarín abre la Guía con un recorrido por la historia de la coeducación en España. Lejos quedan hoy los primeros pasitos hacia la coeducación: la Institución Libre de Enseñanza abrió la puerta, seguida del Congreso Pedagógico de 1892 (Ballarín, en Guía, 2006). Sin embargo, en estos primeros momentos, el concepto de coeducación era bien distinto al que utilizamos actualmente, ya que se limitaba a propugnar la necesidad de unificar en el mismo espacio a niñas y niños como parte del cambio social hacia la modernidad que pretendían los sectores más

progresistas, sin acompañar esta reivindicación de un cuestionamiento de las desigualitarias relaciones de género vigentes en la época.

Es fácil entender las reticencias de la época a la igualdad entre mujeres y hombres, si atendemos a hechos como la lucha por el voto femenino que tantos quebraderos de cabeza costó a mujeres como Clara Campoamor (Campoamor, 2001), provenientes, incluso, de los sectores izquierdistas del país en medio de la II República. Es 1937 el año en que, por primera vez, se establece por ley la coeducación en todas las escuelas primarias de la zona republicana (Ballarín en Guía, 2006), aunque manteniendo ciertas limitaciones.

Como decíamos, fue la Ley General de Educación de 1970 la que reestableció la escuela mixta tras el franquismo, pero no sin desafortunados matices:

"El principio de igualdad de oportunidades ha de aplicarse también sin ninguna restricción a la población femenina, aún cuando esta afirmación no quiere decir igualdad a secas entre el hombre y la mujer. Si aquel principio, que es, en definitiva, el de la libertad, propugna la posibilidad de que la mujer acceda a niveles superiores de cultura y de responsabilidad con la única limitación de su propia capacidad, sería incorrecto afirmar que esa capacidad es la misma que en el hombre en todos los casos, especialmente cuando se trata de ocupaciones que requieren un gran esfuerzo físico" (La educación en España. Bases para una política educativa, Madrid: MEC, 1969, p. 122; Ballarín en Guía, 2006)

La creación, en 1983, del Instituto de la Mujer, dependiente por aquel entonces del Ministerio de Cultura, marca uno de los hitos en el camino hacia el establecimiento de medidas para la igualdad entre mujeres y hombres. Más adelante, se irían creando también los Institutos autonómicos, como el Andaluz, que nació en 1989.

¿Cómo se producen las formas de discriminación en la escuela? Desde los '80, diversos estudios feministas, destacando el pionero de Subirats y Brullet en 1988, y del cual hacen una reflexión posterior en 2002, han puesto de manifiesto que es la socialización diferencial de género que tiene lugar en la escuela, de forma implícita, la que transmite valores, actitudes, conocimientos, comportamientos, etc. diferentes para mujeres y para hombres, respondiendo a los predominantes en la sociedad. El uso androcéntrico del lenguaje, la ocupación de los espacios, el uso de los recursos, las expectativas de género, el contenido de los libros, las apelaciones, el tiempo dedicado por el profesorado a alumnas y a alumnos, y un largo etcétera han mantenido las formas de desigualdad entre chicas y chicos en la escuela.

Desde la LOGSE (1990), los estudios se han multiplicado en este campo y muchos organismos han hecho suyo el objetivo de promover la coeducación. En este punto nos encontramos al traer a colación el caso del I Plan y su "manual de trabajo" que es esta Guía de Buenas Prácticas. Como lección, hemos aprendido que el cambio no puede venir sólo del lado de las mujeres. Hablamos de género, de relaciones entre mujeres y hombre en las diversas estructuras sociales que configuran el sistema social. Así pues, es necesario construir el cambio entre todas y todos. Y el de la educación es, sin duda, un espacio privilegiado para ello. En este sentido, es interesante destacar algunos conceptos utilizados por la misma Ballarín en el capítulo que escribe en la Guía, como son: educación en y para la ciudadanía; o una educación que capacite a las personas,

chicas y chicos, para ser libres y autónomas, esto es, una educación basada en la responsabilización y los valores de cuidado. El fondo es, una vez más, el ejercicio de la democracia.

El segundo capítulo, escrito por Amparo Tomé, plantea medidas para diagnosticar la igualdad entre mujeres y hombres en los centros educativos. En este bloque, una cuestión crucial, aportada por la sociología, es el estudio de las organizaciones sociales, para determinar el papel que mujeres y hombres desempeñan en las estructuras organizativas y de poder de cada institución. Como plantea Tomé, el problema con el que nos encontramos es que “la escuela produce y reproduce las pautas culturales entre las que encontramos el objeto de esta guía: la producción y reproducción del sexismo en los centros escolares” (p.21). En este bloque, se plantea el trabajo de observación de las formas de sexismo en el centro, sus manifestaciones, entre quiénes se da, cómo afecta a las chicas, a los chicos y a la vida en el centro. Tomé propone dimensiones propias de la vida en el centro que pueden ser indicadores para el diagnóstico del sexismo, pues “En suma, educar es aprender a relacionarnos con los conocimientos, con los juegos, con los materiales escolares, con las normas, entre las personas y con el medio” (p.23). Para facilitar el trabajo de diagnóstico, Tomé ofrece una serie de indicaciones al efecto sobre dimensiones de especial relevancia, como son espacios, tiempos o diversidad.

Una cuestión especialmente importante para nuestras I Jornadas la recoge perfectamente Tomé en las siguientes palabras, al referirse a las desigualdades sexuales y la construcción de las identidades de género en los centros educativos: “Muchas de estas niñas y niños ven y viven demasiado a menudo, en sus propias casas, las agresiones, las descalificaciones, las faltas de entendimiento, los privilegios, etc.” (p.28), palabras que recuerdan a aquéllas pronunciadas por la maestra de mi entrevista, como decía al principio de la comunicación. Al hilo de ello, en el trabajo de tesis sobre educación afectivosexual que iniciamos en el centro a partir del curso en educación afectivosexual del año anterior², encontramos, en las voces de nuestros chicos entrevistados, las enormes exigencias de una masculinidad que sigue basándose en la virilidad entendida como agresividad, como la ley del más fuerte, del que se impone al resto, de quien recurre a la violencia para ello. Como plantea Tomé, también es necesario trabajar desde la coeducación en este sentido, para empezar a construir identidades de género basadas en la equidad y que rompan con mitos y estereotipos jerárquicos y desigualitarios.

Otro capítulo de la Guía que nos interesa comentar aquí es el cuarto, que hace referencia a una cuestión de excepcional importancia actualmente en el campo de la sociología de la educación. Desde los '80, especialmente en el marco epistemológico de la teoría de la práctica, se viene haciendo especial hincapié en la importancia de considerar el papel de los actores y actoras sociales en relación a los procesos y fenómenos sociales y las estructuras sociales en que tienen lugar los mismos (Ortner, 1993). Es en este contexto donde empieza a cobrar importancia la necesidad de considerar a todos los agentes y actores y actoras sociales que, en el caso de la educación, se

² Ver Venegas y Echeverría, XI Conferencia de la ASE, 2005.

refieren, principalmente, a escuela y familia. Así pues, la relación entre familia y escuela va a ocupar un espacio preferente al hablar de educación en la actualidad, relación a la que es necesario añadir, también, un tercer espacio educativo, a saber: la comunidad. De este modo, podemos enlazar con la filosofía de las Ciudades Educadoras, materializadas en los Proyectos Educativos de Ciudad³.

Al respecto, Toral y Valverde plantean, en este capítulo, algunas directrices sobre cómo puede la familia colaborar con la escuela para fomentar la igualdad en las relaciones de género. En concreto, se refieren a los siguientes ámbitos de trabajo: estereotipos, tareas domésticas y cuidado familiar, implicación familiar en la educación de hijas e hijos, trato igualitario y violencia contra la mujer. Una cuestión importante es el hecho de que la familia sea el espacio social de afecto y protección por excelencia, así como una de las principales agencias de socialización primaria. Sin embargo, en las últimas décadas, la incorporación de las mujeres al mercado laboral y la no correspondiente conciliación de mujeres y hombres en el ejercicio de la vida familiar y la laboral, ha supuesto una derivación paulatina de funciones realizadas tradicionalmente por la familia y que hoy quedan en manos de profesionales de diversa índole. Toral y Valverde plantean que esta delegación tiene una repercusión especialmente importante en el trabajo de transmisión de valores, como uno de los efectos de esa socialización primaria.

Nos encontramos, entonces, con una cadena que nos remite, una vez más, a la importancia de la ciudad como espacio educador por excelencia, en el momento en que la familia delega en la escuela funciones educadoras que hasta ahora había desarrollado y la escuela se ve saturada de funciones y necesita, a su vez, la colaboración de toda la ciudad para cumplir con las funciones educadoras requeridas por la sociedad actual.

Para Toral y Valverde, más que un traspaso de competencias de la familia a la escuela, se necesita la colaboración de ambas agencias, para que los valores que difunden vayan en una misma dirección. En el planteamiento de su metodología de trabajo con las familias, establecen que “debe ser participativa” (p.46). Por otro lado, plantean el establecimiento de lo que llaman “contratos de colaboración familia-centro educativo” para “compartir responsabilidades y cooperar para mejorar la educación” (p.55).

Los dos siguientes capítulos están dedicados a la presencia de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TICs) y al diseño curricular. Pero nos vamos a detener, para terminar con este breve comentario de la Guía, en el capítulo final, sobre Convivencia y Afectividad, en el que M^a Elena Simón trata los cambios acaecidos en las relaciones afectivas y sexuales en las últimas décadas. Destaca cómo mucha gente se queda perpleja ante el hecho de que, a pesar de que las generaciones más jóvenes han nacido en el seno de la escuela mixta, coeducativo incluso (aunque fuera sólo nominalmente), se siguen manteniendo las distancias simbólicas entre chicas y chicos, sobre todo en primaria. El problema, según ella, radica en que no se les está enseñando que son seres equitativos, cuyas únicas diferencias son las biológicas y reproductoras. Y

³ Ver comunicación de Fernández, Venegas y Robles en esta misma XII Conferencia de la ASE, 2006.

es que, denuncia Simón, la escuela se propone la igualdad como principio, pero no la adopta como objetivo, por lo que no incorpora medidas para ello.

De nuevo, se retoma la importancia de la democracia, como se ve en las siguientes palabras: “La Igualdad es garantía de Respeto, Solidaridad y Reconocimiento” (p.87). El panorama que presenta la autora sobre la “problemática” de la gente joven, en general, y de sus relaciones afectivosexuales, en particular, es tan dramático como parcial, a mi parecer. Sin embargo, no le falta razón cuando achaca esos males a la falta de comunicación. Tampoco comparto con ella el tono victimista con el que habla de las mujeres, al no reconocer la agencia social de las mismas, y presentar un panorama en que todo les viene dado, como si no tuvieran, también, la capacidad de ser protagonistas de los sucesos en que se ven envueltas y poder cambiar el curso de los mismos. Un tono pesimista y casi derrotista, diría yo. Aunque sé que hay, en el fondo de sus palabras, un espacio para la esperanza en el cambio.

Para concluir este apartado, diremos que, a la luz de las propuestas de democracia, participación y ciudadanía que se vienen defendiendo en estas páginas, y que se corresponden con las propuestas de coeducación, tanto el I Plan como la Guía de Buenas Prácticas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía son dos buenos ejemplos sobre cómo materializar dichas propuestas en los centros educativos.

4. DE LAS IDEAS A LA PRÁCTICA: LAS I JORNADAS SOBRE COEDUCACIÓN, IGUALDAD Y BUENOS TRATOS EN EL COLEGIO SAN JOSÉ DE CARTUJA⁴

El sentido de hacer esta primera presentación era mostrar el de poder mostrar el marco conceptual y teórico desde el que desarrollamos nuestro trabajo práctico. Para entender el por qué de poner en marcha tanto los cursos de educación afectivosexual como las I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos, era necesario empezar haciendo una breve referencia a la zona en que se ubica el colegio San José, así como el contexto legal desde el que partían las Jornadas y el trabajo en coeducación. Es momento, pues, de conocer un poco más sobre esta experiencia que tanto nos enriqueció a todas las personas que participamos: estudiantes, profesorado y personal investigador.

Cuando pensamos en el título de este encuentro, tomamos varias decisiones que queríamos llenar de significado. Por un lado, las llamamos “I Jornadas” para darles un carácter de continuidad anual que está en nuestro propósito y en el del colegio. Por otro lado, quisimos hablar de tres cuestiones interrelacionadas, a saber: la coeducación, la igualdad de género y la violencia de género. Sin embargo, conscientes del poder del lenguaje para construir el mundo social, optamos por hablar en positivo, de manera que sustituimos el término violencia por el de buenos tratos, en tanto que

⁴ Estas Jornadas fueron posibles gracias al trabajo en equipo de un grupo de personas a las que quiero dar las gracias desde aquí: Carmen Echeverría, Encarnita Feixas, Gloria Elsa Pires y Juan Martínez, además del grupo de estudiantes de 4º B de la ESO y estudiantes de Trabajo Social que también colaboraron con nosotras y nosotros.

constituía, y constituye, nuestro principal objetivo. Así fue como surgió el nombre de las I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos.

Por otro lado, y dentro del contexto de la democracia participativa que venimos defendiendo, entendíamos que estas jornadas eran una buena excusa para, a través de la práctica misma, enseñar a niñas y niños qué significa eso de la participación en una democracia, de modo que les hicimos protagonistas, en primer término, de esta experiencia, que era, ante todo, su propia experiencia coeducativa. Chicas y chicos voluntarios de 4º B de la ESO⁵ monitorizaron, así, la dinámica de las Jornadas.

Más aún, tuvimos la oportunidad de repetir la experiencia, esta vez en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, y no ya para estudiantes del colegio, sino para estudiantes de magisterio de la Facultad. Los resultados fueron los esperados (y pretendidos). En una puesta en común posterior para evaluar la experiencia, nuestras chicas y chicos del colegio dieron testimonio de las importantes aportaciones que les había supuesto su participación en las Jornadas, en el colegio pero, sobre todo, en la facultad, “enseñando a quienes van a enseñar”, según manifestaba su sentir general. Nuestro objetivo final, con ello, era el poder crear un espacio de responsabilización, participación y empatía que les permitiera, por un lado, entender y apreciar el acto de educar a través de su propia experiencia y, por otro, hacerse responsables de un acto público, al delegar en ellas y ellos parte de las funciones a desarrollar en las Jornadas.

4.1. Metodología y dinámica de las Jornadas

Uno de nuestros empeños con la realización de estas Jornadas era el de poner en relación la práctica educadora y la investigación. De este modo, buscamos plantear actividades cargadas tanto de valor didáctico como etnográfico. Lo que, por una parte, les invitaba a la reflexión sobre los temas trabajados en las Jornadas, llevándolos, incluso, a su propia experiencia personal, como medio de reflexión para el cambio de valores, se convertía, al mismo tiempo, en material para la investigación social sobre cuestiones de género, especialmente la violencia de género, en el contexto del barrio.

Por otro lado, la clave de esa metodología de las Jornadas era, como venimos diciendo, la participación. Se trataba de aprender, pero no mediante fórmulas magistrales, sino recurriendo a la implicación directa de las niñas y niños del colegio. De ahí que, más que conferencias sobre los temas propuestos, les propusimos actividades a modo de talleres.

Las Jornadas se celebraron con todo el estudiantado de segundo ciclo de la ESO. Al ser amplio el número de personas, decidimos agruparles por ciclos. Propusimos dos tipos de actividades. Un Gran Foro, donde trabajamos más a fondo la parte sobre violencia de género, mediante una primera presentación teórica; la proyección de vídeos y power points hechos por estudiantes de otros centros del país (materiales del Proyecto Atlántida), para favorecer la empatía y

⁵ 4º B de la ESO era el grupo con el que se había realizado, durante dos años, el curso de educación afectivosexual, por lo que disponía de amplia formación en los temas a tratar en las Jornadas.

hacerles ver lo que puede hacer una persona de su edad que toma conciencia de cuestiones sociales relevantes y se implica en ellas; una mesa redonda y, finalmente, una dinámica de grupos en la que les propusimos que, en pequeños grupos, definiesen uno de los tres conceptos de coeducación, igualdad y buenos tratos, indicándoles cuál de ellos tenían que definir. Para cada concepto, elegimos un color, simbolizando un valor: celeste, que tomamos como color de alegría; verde, esperanza; morado, el color de las mujeres. Las definiciones reflejan bien las experiencias y vivencias cotidianas de la gente del barrio; algunas de ellas son de una profundidad tal que llega a emocionar. En el Gran Foro participaba un grupo amplio de estudiantes: en la primera mitad de la mañana, el segundo ciclo de la ESO; en la segunda mitad, el primer ciclo.

El segundo tipo de actividades consistía en dos talleres que hicimos con cada grupo de aula. En uno de ellos, sobre violencia de género, empezamos trabajando estereotipos de género para, posteriormente, proponerles que narraran una historia sobre violencia. La práctica totalidad habló sobre violencia de género. Algunas historias son verdaderamente dramáticas. La precisión de los datos, de las palabras que entrecorren y de la narración nos lleva a creer en el reflejo fiel que esas historias muestran de la realidad en que viven muchas chicas y chicos del barrio. De hecho, planteamos este ejercicio con el fin de recoger material etnográfico con el que llevar a cabo una investigación para estudiar la violencia de género en el barrio. Nuestro objetivo es partir de esta realidad para devolverles los resultados a modo de nuevos planteamientos educativos para combatir la desigualdad de género y la violencia de género.

El segundo de los talleres consistía en un trabajo sobre emociones, sentimientos y la manifestación corporal de los mismos, con el que pretendíamos hacerles reflexionar sobre ello, desde una dimensión de género que nos permitiera romper con las falsas creencias y estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad en este sentido.

4.2. A modo de conclusión. La voz de la experiencia: participación y cambio

¿Qué sentido tenía hacer todo esto? Una vez más, es necesario remitir esta experiencia coeducadora al marco conceptual y teórico del que partíamos en nuestro trabajo. Para valorar la relación entre ambas partes, vamos a recurrir a la autoevaluación realizada por las chicas y chicos que participaron monitorizando las Jornadas, tanto en el colegio como en la facultad. En sus propias palabras, encontramos el sentido de coeducar en el contexto de la ciudadanía participativa y democrática, que entendemos desde aquí como motor necesario y adecuado para propiciar el cambio social que buscamos. Al analizar las aportaciones de esta experiencia para las chicas y chicos que participaron en ella, podemos hablar de cuatro grandes bloques de valores.

Valores relativos al género: en sus evaluaciones, señalan haber aprendido el valor de la igualdad entre mujeres y hombres, así como el significado de los conceptos de coeducación, igualdad y buenos tratos. Destacan, también, la importancia de hacer uso de un lenguaje no sexista.

Valores educativos: el trabajo educativo tiene repercusiones en el campo de la educación. Eso es lo que se ve cuando hablan de la importancia de poder enseñar lo aprendido previamente, lo

que creó una situación de empatía con el profesorado, con sus experiencias y las dificultades con que se encuentran cada día, reconociendo el valor del trabajo y del esfuerzo que hace el profesorado. Por otro lado, les permitió tener su primera toma de contacto con la Universidad y el mundo académico.

Valores personales: este trabajo les ha mostrado hasta dónde llegan sus posibilidades, su capacidad para hacer las cosas, para superarse a sí mismas y a sí mismos en momentos de mayor tensión. Todo ello ha comportado la satisfacción con el trabajo bien hecho y públicamente reconocido, lo que, implícitamente, tiene el valor de promover una cultura del esfuerzo con la que muchas personas del barrio no están familiarizadas, dada la inmediatez con la que se ven en la obligación de vivir por las condiciones de precariedad que les rodean.

Valores sociales: tal vez lo más destacado sea el aprendizaje implícito en valores de participación, ciudadanía y democracia que ha comportado esta experiencia. Un aprendizaje indirecto, derivado del valor que atribuyen al trabajo en grupo, que comprendía el compartir, colaborar, apoyarse mutuamente, establecer lazos afectivos e intensificar las relaciones personales entre compañeras y compañeros.

Para terminar, diremos que hacer todo esto tenía sentido, las palabras de las chicas y los chicos nos lo confirmaron. Es posible el cambio, creemos en el cambio, creemos en los valores que promovemos con ese cambio y confiamos en el trabajo de cada día con el que nos encaminamos hacia ello. Ahí radica el sentido de hacer esto.

5. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Rosario (2003). "Trabajo no remunerado y uso del tiempo. Fundamentos conceptuales y avances empíricos. La encuesta de Montevideo 2003". Montevideo. Disponible en: <http://www.fes-web.org/revista/archivos/res03/10.pdf> [Última consulta: 8 de marzo de 2006]

Asociación de Ciudades Educadoras,

<http://bcnweb13.bcn.es:81/NASApp/eduportal/pubPortadaAc.do>

Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim (2001). "El normal caos del amor". Barcelona: Paidós.

Blat Gimeno, Amparo (1994). "Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, septiembre-diciembre 1994, pp.123-145, en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm>, consultada el 3 de febrero de 2006.

Bourdieu, Pierre (2000). "La dominación masculina". Barcelona: Anagrama.

Campoamor, Clara (2001). "Mi pecado mortal, el voto femenino y yo". Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía (1ª ed. Madrid: Librerías Beltrán, 1936).

- Carrasco, Cristina y Maribel Mayordomo, “Tiempos, trabajos y organización social: reflexiones en torno al mercado laboral femenino”, en Carrasco, Cristina (ed.) *Mujeres y economía. Nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Icaria, 1999, pp.125-171.
- Carrasco, Cristina et al. (2003). “Tiempos, trabajos y flexibilidad: una cuestión de género”, Madrid: Instituto de la Mujer.
- Carta de Ciudades Educadoras,
http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf
- Connell, Robert William (2002). “Gender”. Cambridge: Polity.
- Del Valle, Teresa (coord.) (2002). “Modelos emergentes en los sistemas y relaciones de género”. Madrid: Narcea.
- Fernández Palomares, Francisco; Mar Venegas Medina y Carmen Robles Vilchez (2006). “Comunidad local y cambio educativo”. Comunicación presentada a la XII Conferencia de Sociología de la Educación, inédito.
- Junta de Andalucía (2002), “Participación equilibrada de hombres y mujeres en la actividad profesional y en la vida familiar”; Instituto de la Mujer, Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/iam/recursos_empleo/foro_reparto_tiempo.htm [Última consulta: 13 marzo 2006]
- (2005). “I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación”. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- (2006). “Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación”. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- Ortner, Sherry B. (1993). “La teoría antropológica desde los años sesenta”. En Cuadernos de Antropología. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Subirats, Joan; Josep Alsinet; Clara Riba, Montserrat Ribera, Jaime Badosa y Anna Petit (1999). “Educación y Ciudad. Actores, percepciones y tendencias”, en *Por una ciudad comprometida con la educación*, Vol.I, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d’Educació, pp.49-76.
- Subirats i Humett (coord.) (2002). “Gobierno local y educación. La importancia del territorio local y la comunidad en el papel de la escuela”. Barcelona: Ariel Social.
- Subirats, Joan (director) “Los proyectos educativos de ciudad (PEC): Análisis de la experiencia acumulada. Nueva propuesta metodológica” (2005), en la colección *Guías Metodológicas*, del Área de Educación de la Diputación de Barcelona.

- Subirats, Marina (1994) “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, septiembre-diciembre 1994, pp.49-78, en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm>, consultada el 3 de febrero de 2006.
- Subirats, Marina y Cristina Brullet (2002). “Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta”, en *Mujer y educación. Educar en la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, pp.133-167.
- Tomé, Amparo (2002). “Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativo”, en *Mujer y educación. Educar en la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó, pp169-181.
- PROYECTO ATLÁNTIDA (2005) “Módulo de Arqueología de los Sentimientos”, en *Ciudadanía Comunitaria y democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Venegas Medina, Mar y Carmen Echeverría Munárriz (2005). “La educación afectivosexual en educación secundaria. La transversal de género en una educación para la paz y contra la violencia en las relaciones de género”. Comunicación presentada a la XI Conferencia de Sociología de la Educación, inédito.

Tabla 1. Diferencias de género en educación en Andalucía

Puntos de diferencia en promoción y titulación (2003/04)	Primaria 2.7	ESO 8.5	Bachillerato 5.9	Razón: Patrones culturales diferentes	Propuesta: educación integral en autonomía, responsabilidad, cuidado y respeto
Elección especialidades en Universidad (2003/04)	CC Salud M 70% H 30%	Técnicas M 25% H 75%	CC CCSS y Jurídicas M 62% H 38%	Humanidades M 64% H 36%	Razón: Expectativas de género Propuesta: Romper con la división sexuada del trabajo
Conductas contrarias a la convivencia en el centro (2004/05)		M 178% H 822%	Razón: socialización de género (agresividad, violencia – masculinidad)		Propuesta: Mejorar convivencia escolar desde perspectiva de género
Distribución profesorado y dirección en centros públicos (2004/05)	Primaria: Profesorado M 66% H 34% Dirección M 34% H 64%	Secundaria: Profesorado M 74% H 53% Dirección M 21% H 79%	Razón: Feminización educación, sobre todo en mayor cuidado		Propuesta: Mayor equilibrio para ofrecer referentes de poder en igualdad
Coordinación centros TTC (2005/06)	Mujeres 11%	Hombres 89%	Razón: Tradicional identificación de lo masculino con lo técnico		Propuesta: Identificar las TIC no con lo técnico sino con herramientas docentes
Participación en consejos escolares /2004/05)	Candidaturas a elecciones		Presidencia AMPAS		Razón: Mayor implicación mujeres en vida educativa Propuesta: Distribución más igualitaria en puestos de gestión
	Profesorado M 66, H 34	Ma/padres M 74, H 26	Estudiantes M 53, H 47		
			PAS M 61, H 39	Federaciones AMPAS M 0, H 100	

Elaboración propia a partir de los datos del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, cursos 2003/04, 2004/05, 2005/06 según el caso