



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS

LA REALIDAD DE LA FIGURA DE LA/EL REPRESENTANTE DE IGUALDAD
EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE CANTABRIA A TRAVÉS DE LOS
RELATOS DE DOCENTES QUE DESEMPEÑAN ESTA FIGURA

~

THE REALITY OF THE REPRESENTATIVE OF GENDER EQUALITY POSITION
IN THE SCHOOLS OF CANTABRIA THROUGH THE STORIES OF
TEACHERS THAT OCCUPY SUCH ROLE

AUTORA: OLIVIA MATAS PEREDA

DIRECTORA: MARTA GARCÍA LASTRA

FECHA: 12 DE DICIEMBRE DE 2018

Resumen: En la actualidad, la escuela coeducativa todavía es una meta que no hemos conseguido alcanzar. Vivimos en una sociedad en la que la igualdad formal ha ocultado la realidad social, una realidad todavía desigual, en la que las mujeres y los hombres tienen papeles diferenciados por razón de sexo, en la que estas diferencias se ven reflejadas desde el juego y los espacios que ocupan los niños y niñas desde su infancia, pasando por la manera de vivir su sexualidad cuando empiezan la adolescencia, hasta la elección y la forma de transitar por la vida laboral. La sociedad necesita de una serie de cambios, y la escuela es un agente que debe intervenir en esa transformación. En este trabajo se analiza la figura del responsable de igualdad de los centros educativos; no atendiendo solo a las características y funciones que debe tener esta figura y que están plasmadas en la ley y documentos de centro, sino atendiendo a la realidad de las personas que desempeñan la figura. En este trabajo se analiza el modo en el que la igualdad es llevada a las aulas y los centros de manera efectiva.

Palabras clave: Representante de igualdad, sexismo, educación, feminismo, coeducación.

~

Abstract: At present, co-educative schooling is still a goal that we are yet to reach. We live in a society in which formal equality has obscured the social reality, which is still unequal, in which women and men still have differentiated roles based on their sexes. These differences are projected onto the games and the use of space by boys and girls since their childhood, moving on to the way they experience sexuality through their teenage years, until their choice of careers and how they manage them. Our society needs a series of changes, and schools should intervene as agents for change. In this project, we will analyze the position of the Representative of Gender Equality in schools, not only paying attention to its features and roles, as gathered in the different laws and school official documents, but rather paying attention to the reality of the people who take up this job. In this project we analyze the way in which equality is brought in to the classrooms and schools in an efficient way.

Key words: Representative for Gender Equality, sexism, education, feminism, coeducation.

Índice

1. Introducción	5
2. Marco teórico	8
2.1. La (des)igualdad de géneros en la sociedad española del siglo XXI.....	8
2.2. Agentes educativos. La necesidad de la escuela como agente de cambio social	12
2.3. La igualdad de género en el Sistema Educativo español	18
2.3.1. La igualdad en las leyes en materia de educación.....	21
2.4. La figura del representante de igualdad en la Comunidad Autónoma de Cantabria.....	32
3. Diseño de la investigación.....	36
3.1. Objetivos de la investigación.....	36
3.2. Metodología.....	37
3.2.1. Participantes en la investigación.....	38
3.2.2. Técnicas.....	41
3.2.3. Fases	44
3.2.4. Dilemas éticos	49
3.2.5. Categorización.....	49
4. La realidad de los centros: la perspectiva de los/las representantes de igualdad	52
4.1. Motivos por los que se elige a los representantes de igualdad en los centros y número de horas remuneradas que tienen para llevar a cabo su función.....	53
4.2. Formación recibida en materia de igualdad e intereses de formación	58
4.3. Tipo de funciones que llevan a cabo las/os representantes de igualdad. Tipos de actividades.....	64
4.4. Feminismo	70
4.5. Compañeras/os del centro: interés, apoyo, rechazo, soledad y necesidad de formación	75

4.6. Alumnado: Retroceso en materia de igualdad, interés por las actividades y demandas y formación	79
4.7. Familias: Conocimiento, participación, demandas y formación.....	81
4.8. Reflexión sobre el trabajo realizado como representantes de igualdad: expectativas cumplidas, futuro y necesidad de la figura	83
5. Propuestas de mejora para la adecuada representación de la igualdad en los centros educativos dirigidas a la Consejería de Educación y a la Universidad	86
6. Conclusiones	98
7. Bibliografía.....	107
8. Anexos.....	112
8.1. Anexo I. Consignas hechas a las/os entrevistadas/os.....	112
9. Anexo digital.....	CD
9.1. Entrevistas transcritas y categorizadas	
9.2. Corto de Frightening Woods	

Índice de tablas

Tabla 1. Indicación de las horas y funciones que corresponden a los/as representantes de igualdad que aparecen en las Instrucciones de inicio de curso 2018/2019	36
Tabla 2. Objetivo principal y específicos del trabajo	36
Tabla 3. Perfiles de las personas entrevistadas.....	39
Tabla 4. Preguntas de las entrevistas organizadas por temas	41
Tabla 5. Temporalización de las fases. Junio	47
Tabla 6. Temporalización de las fases. Septiembre.....	47
Tabla 7. Temporalización de las fases. Octubre.....	48
Tabla 8. Temporalización de las fases. Noviembre.....	48
Tabla 9. Temporalización de las fases. Diciembre.....	49
Tabla 10. Categorización.....	50
Tabla 11. Motivos de elección de las/os representantes de igualdad que han participado en la investigación	54
Tabla 12. Horas asignadas para las/os representantes de igualdad.....	57
Tabla 13. Formación en materia de igualdad de las/os participantes de la investigación	60
Tabla 14. Posicionamiento respecto al feminismo de las personas entrevistadas	71
Tabla 15. Propuestas de mejora para la adecuada representación de igualdad en los centros educativos hechas por representantes de igualdad	95

Índice de imágenes

Imagen 1. Mapa de Cantabria con la ubicación de los centros en los que trabajan las/os participantes de la investigación (elaboración propia a partir de una imagen de Google Maps 2018).....	40
---	----

1. Introducción

En mitad de un denso bosque se abre un claro. Una mujer joven entra en él. Camina con lentitud, recorriendo el espacio con la mirada, hasta que sus ojos se posan en algo. Un montículo de piedras, una especie de altar primitivo. La mujer se acerca y levanta la piedra que corona el montículo descubriendo un pañuelo doblado. Al desplegarlo descubre unas manchas parduzcas y unos rasgones. Da un par de pasos con él en sus manos, lo pliega y se lo ata alrededor de la cabeza, vendándose los ojos.

Los sonidos que caracterizaban al bosque empiezan a desaparecer. Ahora sólo se escucha la respiración de la mujer, lenta y acompasada. A lo lejos, una rama se quiebra y la mujer se sobresalta. Busca de dónde viene el sonido. Al cabo de una pausa, otra rama se rompe. La mujer gira sobre sí misma buscando de dónde viene. Esta vez más cerca. Unas pisadas a lo lejos, espaciadas y pesadas, le siguen. Su respiración se acelera. A espaldas de la mujer, el Monstruo surge entre la espesura. Se aproxima en línea recta hacia ella. El Monstruo se acerca y la mujer se prepara para el momento fatal. Justo antes de alcanzarla, este se desvía y la rebasa. La está rodeando. El pánico se apodera de ella. De repente, se lleva una mano a la venda, como para quitársela. El Monstruo se detiene.

La mujer nota que el Monstruo está a la espera. Recupera el ritmo de su respiración poco a poco. El Monstruo no se mueve. La mujer lentamente retira la mano de la venda. Cuando baja el brazo, el Monstruo la gruñe hosco y arranca a caminar y rodearla de nuevo a mayor ritmo. El parón le ha irritado. Esta vez la mujer no gira con su movimiento. Intenta mantener su posición, con los brazos pegados al cuerpo, la cabeza gacha y la respiración cada vez más entrecortada. El Monstruo a veces sale del círculo y acomete contra ella, para asustarla. La mujer responde con gritos de terror.

El Monstruo se detiene frente a ella. Con gran esfuerzo, la mujer levanta la cara lenta y temblorosamente hacia él, inspira fuerte y contiene el aliento. En un movimiento muy rápido, extiende un brazo para sujetar al Monstruo y de un fuerte tirón lo atrae contra su cuerpo. Mientras, con la otra mano comienza a buscar algo. Entre los pliegues del vestido lleva oculta una hoja de metal puntiaguda y oxidada. En cuanto la palpa, la agarra y la hunde con fuerza en el abdomen del Monstruo. El Monstruo ahoga un chillido. Forcejean, pero la mujer no suelta la presa, y el bosque oye cómo grita desafiante en la cara del Monstruo. En un último intento desesperado, el Monstruo

golpea a la mujer y consigue liberarse. La mujer se precipita al suelo por el impulso del golpe. Nada más caer, se arranca la venda de los ojos y se incorpora. Apenas le da tiempo a ver una forma negra que se interna en el bosque de nuevo. El sonido habitual del bosque regresa lentamente.

Lo que acabamos de leer es el guion (adaptado) de un cortometraje de Álvaro de la Hoz (2016), “Frightening Woods”, pero bien podría ser la explicación de la realidad de muchas mujeres y hombres del siglo XXI. La autora del presente trabajo, y actriz en el cortometraje, así lo entendió cuando tenía que grabarlo y se estaba preparando su personaje. La fecha del rodaje coincidió con el momento vital en que comenzó su acercamiento a la lucha feminista, los 23 años, y la cara que puso al Monstruo del cortometraje cuando se enfrentó con él en rodaje fue la del Monstruo del Patriarcado¹.

Todas/os hemos nacido dentro de una cultura profundamente patriarcal, tanto es así, que muchas/os de nosotras/os no nos cuestionamos el sexismo del que estamos rodeadas/os en nuestro día a día, las continuas desigualdades de género a las que tenemos que hacer frente, los modelos de género que hemos adoptado (o nos han hecho adoptar), el lugar que adoptamos en casa, en el patio del colegio, en el aula, en nuestros trabajos, en nuestra relación de pareja, en la vida.

Nos encontramos en el bosque sin saber siquiera que el Monstruo existe, y de un día para otro, nos damos cuenta de que nos acecha desde los árboles y de que tenemos que enfrentarnos a él. Cuando nos encontramos con él, parece tan grande y tan peligroso que no creemos que vayamos a poder con semejante bestia, y al principio, damos por hecho que nos dejaremos someter, como la mujer en el cortometraje, aparentemente indefensa en las primeras líneas. Pero poco a poco nos vamos armando de valor, empezamos a conocer nuestras posibilidades, y nos damos cuenta de que, con las herramientas necesarias, podemos contratacar; entonces, en nosotras/os empezamos a ver una motivación y una fuerza que no conocíamos. Cambiamos, como cambia la mujer en las últimas líneas de la historia. Fuerte. Atrevida. Valiente.

Los momentos en que cada una/o de nosotras/os nos quitamos la venda no siempre coinciden, pero hay un factor común, la mayoría nos la quitamos cuando nos cuestionamos o nos hacen que nos cuestionemos ciertas desigualdades que sufrimos por

¹ “Monstruo del Patriarcado”, figura a la que la autora ya se refiere en otro trabajo (Matas, 2017) para referirse a la cultura patriarcal que nos rodea.

razón de género; cuestionamiento que puede tener lugar en la infancia, la adolescencia, la juventud, la adultez o incluso, en algunas personas puede que no llegue.

Si queremos vencer al Monstruo, está claro que tenemos que hacer todo lo posible porque este cuestionamiento de las desigualdades no llegue tan tarde en la vida de las personas, tenemos que empezar a contraatacar cuanto antes y, una forma de conseguir que las personas tomen conciencia de estas desigualdades de forma temprana, es actuando desde el sistema educativo; sistema por el que, en principio, tienen que pasar todos/as los/as niños/as. Tres etapas son fundamentales en nuestro sistema educativo para actuar, la de educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria (las dos últimas, etapas obligatorias), y la oportunidad que se nos presenta en ellas para cambiar la cultura patriarcal es única. Esta necesidad ha calado tanto en nuestro país, que toda la legislación en materia de educación desde, sobre todo, finales del siglo XX y principios del XXI, ha ido introduciendo modificaciones que nos hiciesen avanzar en la línea de la coeducación.

Con la introducción de la escuela mixta pareció diluirse la necesidad de coeducar, puesto que todos los niños y niñas trabajaban bajo un mismo currículo y aparentemente, la desigualdad se había eliminado; pero en los últimos años, con la problemática cada vez más presente y más fuerte del sexismo en la sociedad a todos los niveles, en su máxima expresión con la violencia de género, se ha reivindicado mucho más la necesidad de que la escuela sea un agente que ayude en ese cambio, en la eliminación de las desigualdades de género, del sexismo que impregna la sociedad actual, coeducando.

En el presente trabajo, empezamos haciendo un análisis de la desigualdad de géneros en la sociedad española del siglo XXI y analizamos también la evolución de las políticas en materia de igualdad en educación, llegando a la figura de la/el representante de igualdad. Esta figura fue introducida en 2004 por la Ley contra la violencia de género como reflejo de la necesidad de que a los centros se lleve la igualdad de una manera más efectiva. A través de la actuación directa de una persona que obligatoriamente se encargase de diagnosticar el centro desde la perspectiva de género; promover iniciativas de centro y de aula de carácter coeducativo; hacer un seguimiento de esas iniciativas; realizar propuestas de formación para profesorado y familias; proponer criterios para la revisión del proyecto educativo y de las normas de organización y funcionamiento del

centro, incorporando una visión transversal de género; establecer relaciones con otras instituciones que desarrollen actividades en materia de igualdad de género; entre otras funciones. Pues no basta solo con incorporar como principio y fines de la educación que la igualdad forme parte del sistema; para que la igualdad sea efectiva, son las personas las que tienen que encargarse de introducir las modificaciones necesarias para que se puedan llegar a cambiar las estructuras y tengan lugar cambios en la realidad del profesorado, alumnado y las familias, cambios en la sociedad.

El principal objetivo del presente trabajo es el de conocer la realidad de la figura de la/el representante de igualdad de los centros educativos de Cantabria a través de once entrevistas a maestras/os que la desempeñan. Se llegará al conocimiento de la realidad de la figura mediante entrevistas a profesorado de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación profesional. A este primer objetivo llegaremos a partir de las respuestas a otros objetivos más específicos, a través de las cuales podremos construir las diferentes realidades de la figura: buscamos conocer los motivos reales por los que las personas son elegidas representantes de igualdad; las horas que se ponen a su disposición en el centro para trabajar en materia de igualdad; cuál es su formación y sus demandas de formación en materia de igualdad; cuáles son las funciones que desempeñan, centrándonos en las actividades que llevan a cabo con el profesorado, alumnado y familias; qué ideas tienen estas personas sobre el feminismo; la relación que tienen con sus compañeras/os y con el equipo directivo; las reacciones y demandas del alumnado y de las familias ante la figura y sus funciones; conocer la opinión que tienen las mismas/os representantes de igualdad sobre la necesidad de su figura y recoger sus propuestas sobre cómo mejorar esta figura, cómo mejorar el sistema educativo en materia de la igualdad.

2. Marco teórico

2.1. La (des)igualdad de géneros en la sociedad española del siglo XXI

El 25 de noviembre de este año (2018), en el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, tenía lugar el asesinato de una mujer a manos de su expareja, registrándose ya este año un total de 92 feminicidios (femicidio.net, 2018). La violencia de género, como señala Varela (2013):

“es el arma por excelencia del patriarcado (...) ningún otro mecanismo habría conseguido la sumisión histórica de las mujeres si todo ello no hubiese sido reforzado con violencia (...) la violencia ejercida contra las mujeres por el hecho de serlo es una violencia instrumental, que tiene por objetivo su control. No es una violencia pasional, ni sentimental, ni genética, ni natural. La violencia de género es la máxima expresión de poder que los varones tienen o pretender tener sobre las mujeres.” (p.255).

La violencia de género, en su máxima expresión, el asesinato, es un hecho con datos consultables que las personas no pueden discutir, hay una cifra de mujeres asesinadas que no se puede negar y que aumenta día tras día. La cifra que hemos dado anteriormente es la de nuestro país, pero si ampliamos el radio, observamos con alarma la cantidad de asesinatos por violencia de género que día a tras día tienen lugar a nivel mundial. Según un estudio sobre asesinatos de mujeres y niñas realizado por la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2018), de 87.000 mujeres que fueron asesinadas en el año 2017, el 58% (137 mujeres por día) fueron asesinadas a manos de sus parejas o familiares, el 34% (82 mujeres por día) a manos de sus parejas. El estudio señala que, aunque la mayoría de víctimas de asesinato son hombres, las mujeres son las que mueren en un porcentaje mayor “como resultado de los estereotipos y desigualdad de género (...) son asesinadas debido a su rol y estatus como mujeres (...) [los asesinatos] no son resultado de actos aleatorios o espontáneos, sino a partir de la culminación de la violencia de género.” (p.11).

Esta forma de violencia de género, el asesinato, es el extremo de otras formas de violencia que se dan en las relaciones interpersonales, entre las que destacan la violencia física (agresiones), violencia sexual (violaciones), violencia verbal (insultos, gritos) y la violencia psicológica (dominio, control, desvalorización, desprecio, humillación, culpabilización, chantaje). Estas formas de violencia de género no están reflejadas en los datos sobre violencia de género que se hacen públicos, las cifras que conocemos son las de las asesinadas, pero nos falta información sobre aquellas mujeres que sufren violencia cotidiana en sus casas sin resultado de muerte, o las muertes que son consecuencia de lesiones o enfermedades provocadas por el maltrato continuado, o los suicidios de mujeres víctimas de violencia de género (Varela, 2013). De lo que sí tenemos datos son de las denuncias por violencia de género que las mujeres interponen a sus parejas, en el año 2017 (Memoria de la Fiscalía General del Estado, 2018) se interpusieron 166.260

denuncias² por violencia de género, un dato que es insuficiente, puesto que de las 53 mujeres asesinadas por violencia de género que se contabilizaron en el 2017, tan solo 11 habían formulado denuncia previa³, un 20,75%; en la memoria se recoge que estos datos ponen de manifiesto “la necesidad de seguir luchando para conseguir la confianza de la víctima en la respuesta judicial y facilitarle apoyo y asesoramiento a lo largo del proceso para impedir que se vuelva atrás” (p.535), además de señalar que es importante transmitir a la sociedad la necesidad de que estas situaciones de maltrato se denuncien, puesto que, “en muchas ocasiones, el círculo más íntimo de amigos, familiares o vecinos eran y concedores de la situación existente o profesionales a los que había acudido la víctima con anterioridad a pedir ayuda” (p.535).

En este punto es necesario reflexionar también sobre el alcance que la violencia de género tiene para los niños y niñas. Según un informe de la Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo, ANAR (2017), pueden tener lugar dos tipos de problemáticas: (1) situaciones en las que la víctima directa de la violencia de género es una mujer menor de edad⁴ y (2) situaciones de menores que se convierten en víctimas de

² En ocasiones, se escucha que una parte de las denuncias por violencia de género son falsas, y en este punto vamos a desmentir esa afirmación. Según la información recogida en la memoria de la Fiscalía General del Estado (2018), de las 166.260 denuncias que se interpusieron en 2017, 2 de ellas se resolvieron con una sentencia condenatoria como falsas, y 21 están en tramitación por falsedad; es decir, que solo el 0,0012% de las denuncias del 2017 son falsas. Señalar también que en la memoria se presenta información recogida desde el año 2009 hasta el 2017, y a lo largo de esos nueve años, se interpusieron 1.222.172 denuncias por violencia de género, de las cuales, 95 se resolvieron como falsas, el 0,0078%, y 131 están en proceso de tramitación, y de sumar estas últimas a la cifra final, el porcentaje de denuncias falsas ascendería al 0,011% del total.

³ El número de mujeres asesinadas por violencia de género que habían interpuesto denuncia previa a su asesinato es alarmantemente bajo, y se ha mantenido en los últimos nueve años entre el 18-31%: En 2017, de 53 mujeres asesinadas solo 11 habían interpuesto denuncia previa, un 20,75%; en 2016, de 52 víctimas denunciaron solo 16, un 30,77%; en 2015, de 62 víctimas denunciaron 14, un 22,58%; en 2014, de 58 víctimas denunciaron solo 18, un 31,03%; en 2013, de 55 víctimas denunciaron solo 10, un 18,18%; en 2012, de 52 víctimas denunciaron solo 10, un 19,23%; en 2011, de 68 víctimas denunciaron solo 16, un 23,52%; en 2010, de 74 víctimas denunciaron solo 21, un 28,37% y en 2009, de 59 víctimas denunciaron solo 18, un 30,50%. Datos recogidos en la memoria de la Fiscalía General del Estado (2018).

⁴ En el informe de ANAR (2017), una fundación que atiende las llamadas de menores de edad y adultos en relación a la violencia de género sufrida por menores de edad, recoge que, en 2016, un 81,7% de las llamadas fueron por violencia de género existente en el entorno familiar, frente a un 18,3% de llamadas que se hicieron en relación a la violencia que sufría la adolescente por parte de su pareja o expareja sentimental. Un dato preocupante es que respecto al año 2015, el informe señala que ha descendido un 5,6% el número de casos atendidos por violencia de género.

violencia de género por encontrarse dentro de un entorno familiar en el que hay una mujer víctima de esa violencia.

Otras formas de violencia de género son la cosificación, el acoso sexual (en la calle, en el trabajo); las violaciones, que pueden darse tanto dentro del matrimonio o relaciones de pareja, con personas con las que no se tiene una relación previa e incluso, podemos hablar de la existencia de abusos y violaciones a mujeres como arma dentro de conflictos armados; la convivencia y matrimonios forzados, el matrimonio infantil; la mutilación genital femenina (que conlleva dolor físico, psicológico, riesgos sanitarios e incluso la muerte); la trata de mujeres, relacionada directamente con la prostitución y que afecta en mayor medida a las mujeres que tienen pocos recursos económicos; la prostitución; la pornografía; la gestación subrogada, que también afecta en mayor medida a las mujeres que tienen menos recursos económicos, a pesar de que oigamos hablar de altruismo; las trabas y/o la prohibición de abortar, de que una mujer decida sobre su propio cuerpo; entre otras.

Todas estas formas de violencia, además de las desigualdades en el mundo laboral entre hombres y mujeres, traducidas en una tasa mayor de paro de mujeres, la dificultad para acceder a puestos de poder (el llamado techo de cristal), la elección de los estudios sesgada por el género, la desvalorización del trabajo de muchas mujeres por las acciones positivas (el sistema de cuotas en política) -a pesar de que el objetivo de las acciones sea eliminar barreras y facilitar la participación de las mujeres en determinados puestos-; las desigualdades en la esfera privada, en la que la mayoría de mujeres siguen soportando el mayor peso de las labores del hogar y los cuidados de la infancia y personas mayores a su cargo; el obligatorio encorsetamiento en los estereotipos marcados por los modelos de género tradicionales masculinos y femeninos que se transmiten a los niños y niñas desde su entorno familiar, la escuela y los medios de comunicación y que adoptan sin oponerse, y que en los casos en que se oponen han de enfrentarse a la marginación por el resto de iguales, por la sociedad, a la baja autoestima, entre otras problemáticas; etc., conviven como sustento y producto del Patriarcado.

Encontramos que la base de la violencia y de las formas de discriminación contra las mujeres, se encuentran en la obsolescencia de los actuales modelos de género, y hay que actuar sobre ellos si queremos erradicar la desigualdad.

Los modelos de género, Subirats y Tomé (2007), reflejan patrones de comportamiento determinados a los que los hombres y las mujeres tienen que adecuarse, bajo coerción; renunciando a los que no corresponden con su género, limitando el desarrollo de las capacidades, posibilidades y deseos de cada individuo. Las autoras arrojan un rayo de luz al señalar que los modelos de género, sobre todo el modelo de género femenino, está cambiando de una manera muy rápida en el mundo occidental, en el que, a pesar de seguir existiendo muchas prescripciones de género, los límites de estas se están flexibilizando, resultado de la lucha de muchas mujeres que han querido ampliar sus posibilidades. Frente a esta realidad, señalan que el modelo de género tradicional masculino está experimentando un cambio más lento, ya que sus prescripciones tradicionales parecen más rígidas, pero a pesar de ello, y apoyadas por los cambios que ya han tenido lugar, las autoras vislumbran la posibilidad de un futuro sin prescripciones de género, lo que llaman: “la desaparición de los géneros”, un proceso que implica la apertura de todas las posibilidades humanas, las del modelo femenino y las del masculino, a todas las personas, de manera que puedan elegir en función de sus intereses.

Subirats (2017) nos señala que debemos revisar las reglas de género que transmitimos a los/as más pequeños/as mediante los hábitos y estereotipos que reproducimos (a través de las diferencias en los juguetes que damos a niños y niñas, la ropa con la que les vestimos, los mensajes que les enviamos, los comportamientos que esperamos de ellos y los que esperamos de ellas, etc.). Con todo ello, lo que hacemos es transmitir una jerarquía (en la que el género masculino es considerado superior al femenino, jerarquía que supone un acceso diferenciado a los recursos y al poder) que, además, responde a necesidades de sociedades del pasado, distintas a las actuales; en la actualidad, los efectos de continuar con modelos de género antiguos, originan unas dificultades cuyos efectos son los que queremos evitar, que se pueden ahorrar cambiando los modelos de género y la manera de comunicarlos.

2.2. Agentes educativos. La necesidad de la escuela como agente de cambio social

Como señala Moreno (2000), la transmisión de los modelos de comportamiento tradicionales asignados a las mujeres y a los hombres, se hace a través de procesos y

mecanismos muy sutiles y complejos, en los que intervienen muchas personas sin ser conscientes de lo que realizan; esta transmisión se inicia en la familia, se ve completada y legitimada en la escuela y reforzada por los medios de comunicación. Como señala Subirats (2017): “Hombres y mujeres hemos sido educados en una cultura machista y es la que transmitimos a través de un conjunto de hábitos y estereotipos que reproducimos sin reparar en ellos.” (p.44).

Las **familias** se encargan de la educación de los hijos/as en primer lugar, y en ellas tiene lugar el proceso de socialización primaria, proceso que, como explican Subirats y Tomé (2007), modela a los individuos a través de una parte explícita, la educación, y una parte no explícita, que se configura a través de lo que los niños y niñas observan, los comportamientos de las personas adultas y otros iguales y la interacción con las personas, todo ello limitado por el contexto de cada niño/a.

A través de este proceso, los niños y niñas asimilan los modelos de comportamiento asignados a mujeres y hombres, modelos que se corresponden en su mayoría con los modelos tradicionales de género. Moreno (2000) señala que se sigue transmitiendo a la mujer un modelo en el que se la responsabiliza en el ámbito de lo privado (doméstico) y al hombre en lo público (trabajo remunerado, política, etc.). Esta situación no encaja con la realidad, ya que, en los últimos años, como señala Ballarín (2007), se ha incrementado la presencia de las mujeres en el mercado laboral. Las mujeres hemos adquirido responsabilidades en el ámbito de lo público, pero los hombres no han aumentado también sus responsabilidades al ámbito de lo privado y doméstico; esta situación “no ha producido un reparto de las responsabilidades familiares y del cuidado de las personas, dando lugar a la doble jornada de las mujeres” (p. 68), y los niños y niñas siguen teniendo como ejemplo el estereotipo de la mujer en el ámbito privado (aunque también la empiecen a situar en lo público), en contraposición con el estereotipo del hombre únicamente en el público.

Es imprescindible, como nos indica Martín (2001), que la coeducación se traslade al contexto de la vida familiar, ya que es necesario que las familias (una institución tradicionalmente androcéntrica en la que en algunos casos todavía persiste hoy una educación en función del género) tomen conciencia de la importancia de ayudar a que sus hijos e hijas construyan unos modelos masculinos y femeninos de referencia, en los que

se potencie el desarrollo personal y social de los niños y niñas, desde el respeto a las personas, trabajando sentimientos y valores que ayuden a que conformen su propia personalidad sin que influyan los estereotipos de género. Como señala la autora:

“hay que tener en cuenta qué se transmite, hay que analizar qué se enseña, cómo se enseña y para qué (...) lo que hace necesaria, por una parte, la evolución de las costumbres tradicionales contrarias a la libertad y autonomía de las mujeres y, (...) fomentar en los hogares valores, deberes y obligaciones, que respeten al ser humano primero como persona y después como hombre o mujer (...) educar para la crítica, la justicia, la conciencia, el compromiso y la creatividad.” (p.160).

Las familias tendrán que trabajar para desarticular la división sexual del trabajo y la asignación de roles en función del género estereotipados y normalizados. En esta línea, es imprescindible que las parejas mantengan relaciones más igualitarias, empezando por la corresponsabilidad en las tareas domésticas, ayudando así a sus hijos e hijas a construir modelos masculinos y femeninos de referencia; es necesario por tanto un nuevo contrato social en el que las parejas se repartan las responsabilidades familiares y profesionales.

Los centros que empiezan a tomar conciencia y poner en marcha medidas y acciones en materia de coeducación, son conocedores de la importancia que tiene la actuación desde el contexto familiar en materia de igualdad, e intentan la intervención con las familias a través de reuniones, charlas y otras herramientas, pero señalan que la colaboración por parte de los padres o madres es mínima, algo que interpretan como una falta de interés por parte de las familias. Como recogen Cabrera, Funes y Brullet (2004), la falta de tiempo para conciliar la vida laboral y familiar es un problema cada vez más común, y exige el desarrollo de políticas familiares que apoyen a los padres y madres en la crianza de los hijos e hijas (ayudas económicas, permisos laborales, etc.), políticas que en España están poco desarrolladas, por lo que el profesorado no debe generalizar que hay una falta de interés de las familias, lo que debe hacer es seguir intentando el acercamiento y facilitándoles el contacto con el centro.

Los **medios de comunicación** son otro agente que también transmite modelos de comportamiento asignados a mujeres y hombres. Estos, como señala Moreno (2000), reflejan la desigualdad presente en realidad social y al mismo tiempo ayudan a reforzar su configuración.

Aguilar (2015) sostiene que somos construidas/os mediante relatos, y que hoy en día el relato que más poder tiene sobre nosotras/os es el audiovisual, debido a los recursos con los que cuenta su lenguaje para transmitir un punto de vista (sonido, iluminación, decorados, tipos de plano, montaje, etc.), recursos con los que no cuentan otros relatos - como los que ofrece un texto impreso, en el que tú como lector/a tienes mayor libertad para interpretar y asimilar lo que lees-. El problema de los relatos audiovisuales radica en que no solo cuentan historias, sino que hacen que nos identifiquemos y proyectemos en ellos, nos transmiten puntos de vista determinados -no tanto ideas u opiniones, sino emociones y sentimientos-, y a partir de ellos conformamos nuestra identidad; a partir de unos relatos en los que prima el protagonismo masculino, en los que el universo masculino se engrandece y el femenino se invisibiliza, limitándose su relevancia a la belleza física, transmitiendo los estereotipos de género más tradicionales. La autora nos propone que intentemos crear nuestra propia mirada cuando nos enfrentemos a un relato audiovisual, ejerciendo una crítica constante de la cultura dominante que se nos transmite en ellos y favoreciendo la creación de nuevos proyectos en los que los personajes femeninos sean portadores de relato -su propio relato, una historia que no esté bañada por el patriarcado-: publicitándolos, favoreciendo su difusión e incluso, si está en nuestras manos, mediante la creación.

Estos relatos de los que hablamos toman la forma de películas, series de televisión, anuncios publicitarios, y otros instrumentos audiovisuales del patriarcado. Yolanda Domínguez (2018), artista visual y experta en comunicación y género, nos explica la necesidad de que se represente la diversidad en los medios de comunicación, de salirnos de lo normativo y patriarcal, y en concreto, del encorsetado estereotipo femenino:

“aprendemos que el mayor valor que pueden tener las mujeres es la capacidad de seducir, nuestra belleza física, una belleza muy concreta, joven, blanca y delgada (...) existe un problema en esa única representación estereotipada (...) todo aquello que no está representado, está estigmatizado, es señalado como algo anormal, si tú te sales de ese canon parece que tu cuerpo está mal (...) La solución a esto es la diversidad, los medios no representan la diversidad.” (minuto 11:20).

Este encorsetamiento en el estereotipo femenino, no solo perpetúa el valor de la belleza femenina como algo esencial que las mujeres tienen que intentar alcanzar (mediante dietas, maquillaje, vestido, operaciones estéticas, etc.), los medios de

comunicación también actúan como instrumentos de apoyo y sustento de la violencia simbólica, la subordinación de las mujeres e incluso los malos tratos, como señala Arranz (2010). Sin embargo, la autora no solo alude al daño que hacen los medios de comunicación como instrumento del patriarcado, también nos habla de la posibilidad de que esos medios se utilicen para llevar a cabo un cambio en la otra dirección, “como instrumentos de comunicación también pueden dirigirse hacia el cambio de esas pautas sociales a fin de promover una mayor cooperación e igualdad entre los sexos.” (p.63). Es necesario introducir la perspectiva de género de forma crítica tanto a la hora de consumir relatos audiovisuales como en la creación de los mismos.

La **escuela** es uno de los agentes fundamentales en la socialización a la que llamamos secundaria, por actuar sobre unos individuos que ya han adquirido unas capacidades sociales básicas a través del proceso de socialización primaria -el correspondiente a la familia y su entorno más cercano, como señalamos anteriormente en el trabajo, Subirats y Tomé (2007)-. La escuela es otra institución a través de la cual se transmiten a las niñas/os los modelos tradicionales masculinos y femeninos, ya que, aunque la ley garantiza la igualdad de oportunidades, como veremos en el siguiente apartado del trabajo, la realidad es que, en las aulas, como señala Moreno (2000), apenas se aborda sistemáticamente la coeducación y la igualdad entre los sexos, dependiendo ésta de que el profesorado esté más o menos comprometido en materia de igualdad.

La manera de entenderse la coeducación ha ido evolucionando con el paso del tiempo⁵, por lo que es necesario que en este punto reflexionemos sobre lo que significa actualmente para nosotras/os la misma, para ello nos apoyamos en un texto de Ballarín (2007), que habla de la coeducación como una intervención escolar en la que se reconozca la diversidad, se busque crear nuevos modelos y relaciones de género y se adapte la educación a la realidad actual, posibilitando que se produzcan cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres:

⁵ Cuando la educación de las mujeres se encontraba en la etapa de segregación (apartado 2.3) la demanda de la coeducación era terminar con la escuela segregada juntando a los niños y las niñas en las mismas aulas bajo un mismo currículo, demanda que se consiguió, dando lugar a la etapa de la escuela mixta. Pero esta etapa sigue siendo insuficiente en materia de igualdad, y la coeducación demanda de nuevo la necesidad de actuar; por ello hablamos de la evolución de las demandas de la coeducación y consideramos necesario matizar lo que entendemos por coeducación en la actualidad.

“la coeducación (...) es la intervención escolar que se desarrolla para producir cambios hacia una mayor igualdad entre hombres y mujeres, requisito necesario para que todas y todos tengamos igual derecho a ser diferentes (...) Coeducar hoy es reconocer la diversidad de experiencias, ponerlas en valor, y ello significa recrear el modelo que hemos heredado a partir de la experiencia y el conocimiento acumulado. Coeducar hoy significa buscar nuevas vías de intervención educativa para desarrollar relaciones de género más igualitarias, corregir los nuevos desajustes que se están produciendo y que son producto de la convivencia de modelos de género anacrónicos con nuevos modelos más igualitarios.” (p.61)

El grado de responsabilidad que tiene la escuela como agente de cambio social, como señala Arenas (2006), es diferente al de los agentes de la familia y medios de comunicación, ya que, si estos tienen un papel importante en el proceso de construcción de los estereotipos de género, la escuela tiene un papel fundamental en estos procesos por medio de la creación de la división de género entre niños y niñas mediante la desigualdad educativa, y es por ello que se convierte en fundamental la necesidad de la reflexión crítica sobre las prácticas de las escuelas, de manera que reconozcan su responsabilidad en la socialización de los niños y niñas de cara a cambiar sus prácticas, con el fin de que estas no afecten al desarrollo de las potencialidades del alumnado con independencia de su género.

Retomando el papel del profesorado como instrumento de la escuela para la consecución del cambio social, Subirats y Tomé (2007) señalan que no es suficiente que una maestra/o quiera actuar en materia de igualdad en su centro, ya que la eliminación del sexismo, atacar desde los cimientos -mediante la educación- al sistema patriarcal, un sistema que está profundamente arraigado en la sociedad a todos los niveles, que es tan complejo, y que requiere de estrategias también complejas, no puede llevarse a cabo por una persona, puesto que la consecuencia de trabajar en solitario, se traduce con el paso del tiempo en una pérdida de energía, de motivación, en la mayoría de casos supone enfrentarse con el resto de compañeras/os que no entienden o discuten tus propuestas, y al ver los (pocos) resultados obtenidos, estos llevan a la persona a abandonar la lucha bajo un sentimiento de fracaso; las autoras nos hablan de la necesaria creación de alianzas entre el profesorado, del trabajo en equipo, nunca la actuación en solitario, y proponen una metodología de cambio para proceder desde las escuelas a la difícil y compleja tarea

de enfrentarse al sexismo. Nos introducen la idea de construir un proyecto educativo desde el cual trabajar la coeducación en el centro, proyecto que constará en primer lugar, en la sensibilización de la comunidad educativa de la importancia de luchar contra el sexismo (presente en nuestra práctica docente, en los textos, el currículo, el uso del espacio, la división sexual del trabajo -la presencia de maestras en cargos directivos en los centros no es proporcional a su número-, etc.) y la definición del proyecto coeducativo; en segundo lugar, en la observación y análisis del centro en materia de sexismo, la reflexión sobre sus causas y las propuestas de cambio y en tercer y último lugar, la introducción de cambios y su constante análisis y reformulación.

La posibilidad de poner un proyecto coeducativo en marcha en un centro puede tener lugar a través de dos vías diferentes: (1) que el cambio coeducativo se plantee desde la administración (que haya una voluntad política que apoye la necesidad coeducativa y facilite los recursos para implementar cambios en el centro) o (2) que el cambio coeducativo sea planteado por un grupo de maestras/os, lo que requerirá más esfuerzo por parte de los compañeros/as para hacer frente a la situación. A continuación, presentamos el análisis en materia de igualdad del sistema educativo español, en el que podremos observar las diferentes voluntades políticas de apoyo a la coeducación y las acciones y recursos que se han ido facilitando a los maestros y maestras para su consecución.

2.3.La igualdad de género en el Sistema Educativo español

A pesar de los importantes avances conseguidos en la relación de las mujeres con el sistema educativo, puesto que inicialmente las niñas estaban excluidas de la educación y ahora incluso superan a los niños en niveles educativos alcanzados, resultados académicos y tiempo de finalización de estudios superiores; la discriminación de género en el sistema educativo continúa manifestándose en la actualidad.

A continuación, realizaremos un recorrido por las etapas de la educación de las niñas en el que analizaremos de qué manera ha ido evolucionando la desigualdad de género en el sistema. Atendiendo a la distinción que hacen Calvo, Susinos y García (2010) y Subirats (2016), en España se pueden distinguir, además de una primera etapa de exclusión, tres etapas en la educación de las niñas: la escuela segregada, la escuela mixta y la insuficiencia de la escuela mixta.

La mayoría de niñas y mujeres se han enfrentado a una etapa de **exclusión del sistema educativo** que se ha extendido hasta finales del siglo XVIII. A lo largo de la historia, como señala Jornet (2013), solo las mujeres de clase alta, princesas y nobles, tenían a su alcance una educación: En el mundo clásico, las mujeres eran instruidas en escritura, lectura, conocimientos científicos y filosóficos, pero apenas hay textos escritos por ellas; en la Edad media, la instrucción se reducía a la lectura, puesto que lo importante era que aprendieran su rol social y las labores domésticas; ese discurso continúa hasta la Edad moderna, donde comienza a gestarse la que hemos considerado la primera etapa de la educación de las mujeres, ya que se amplió la educación a las mujeres de clases populares que ingresasen en congregaciones religiosas y, con el tiempo, aparecen colegios para niñas.

La primera etapa en la educación de las niñas es la de la **escuela segregada** (finales del siglo XVIII), en la que los niños y niñas asistían a centros y/o clases diferentes y tenían un currículo distinto en función del sexo. El currículo de las niñas se basaba en la perpetuación de un modelo del género femenino, que suponía la dedicación total al cuidado de la familia y la maternidad; el currículo excluía cualquier actividad intelectual, consistiendo en el aprendizaje de rezos y labores. De esta manera, la educación consolidaba la inferioridad intelectual de las mujeres y su rol en la sociedad.

Dentro de esta etapa es necesario mencionar las resistencias de muchas mujeres que a mediados del XIX estudiaron bachillerato e incluso fueron a la universidad. María Elena Maseras, en la década de 1870, fue la primera mujer que estudió medicina en la Universidad de Barcelona. Dentro de estas resistencias, en la II República (1931-1938) se instauró la escuela mixta, modalidad que se prohibiría de nuevo con la llegada del franquismo.

La segunda etapa es la de la **escuela mixta** (finales siglo XX), en la que la **Ley General de Educación de 1970 (LGE)** en su introducción, señala que la escuela “propone acabar (...) con cualquier discriminación y construye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas”. A partir de esta ley, se instaura la escuela mixta en España

hasta hacerse mayoritaria, a excepción de algunos centros⁶ que todavía hoy en día segregan por sexo.

En los años siguientes, las mujeres se incorporaron a la escuela, bachillerato y estudios universitarios y, respecto a los resultados académicos, atendiendo a las estadísticas, como señala Subirats (2016): “las mujeres no solo demostraron su capacidad para estudiar, sino que rápidamente superaron a los varones en niveles educativos alcanzados, promedios de notas, éxito escolar e incluso en rapidez en la culminación de estudios superiores” (p. 28). Si nos basamos en los resultados escolares, esta información nos llevaría a pensar que actualmente ya no hay discriminación alguna de las mujeres en el sistema educativo, pero la realidad es que la discriminación se sigue manifestando de otras formas, lo que nos lleva a la tercera etapa.

La tercera etapa es la de la **insuficiencia de la escuela mixta**. La educación, como señala Subirats (2016), además de ser un instrumento para entrar en el mercado de trabajo es un instrumento a través del cual se realiza la socialización de las personas, “se adquieren hábitos sociales, autoestima, formas de relación, creencias (...), se esculpe la personalidad humana y sus formas de actuar de acuerdo a lo que cada grupo espera de cada persona (...) se transmiten los modelos de género” (p.29); es en esta dimensión donde se ejerce la discriminación sobre las mujeres, que repercute también en su valor en el mercado de trabajo y en su vida profesional. Los mecanismos a través de los cuales se ejerce esta discriminación pasan desapercibidos porque vivimos en una sociedad profundamente androcéntrica cuyos elementos no solemos cuestionar.

La transmisión de la cultura androcéntrica a través del currículo oficial y el oculto transmite a las niñas un carácter secundario, asignándoles como tarea específica el cuidado y atención de los demás, a lo que Subirats (2016) llama “el aprendizaje de la subordinación”, que se conforma a través de los contenidos de las asignaturas de historia, filosofía, literatura; los comportamientos diferenciados que el profesorado tiene con niños

⁶ La LOMCE todavía posibilita hoy en día que haya centros segregados por razón de sexo, ya que señala que no será motivo de discriminación siempre y cuando los centros expongan en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad. Abordamos esta polémica en la página 28 del presente trabajo.

y niñas; la monopolización de espacios y tiempos por los niños y la discreción de las niñas en éstos; y el uso del lenguaje que oculta la existencia de las mujeres, entre otros factores.

El mismo sistema patriarcal también ha discriminado a los niños, como bien explican Subirats y Tomé (2007), el sistema les ha negado “la socialización en las formas culturales tradicionalmente femeninas, impidiéndoles el acceso a las emociones y a la valoración del cuidado de la vida, y, por tanto, limitando el desarrollo de su personalidad y de sus posibilidades como seres humanos.” (p. 51).

Para evitar la discriminación sobre mujeres y hombres, es necesario que seamos conscientes del androcentrismo que impregna nuestra sociedad a todos los niveles, porque solo siendo conscientes de él, podremos ser capaces de empezar a corregirlo.

En la actualidad sigue existiendo la discriminación de género en el sistema educativo, pero la manera de ejercerse es diferente. Ya no es tan evidente, pues no hay un currículo diferente para niñas y otro para niños, pero siguen existiendo esas otras formas de discriminación no tan fáciles de detectar que transmiten y mantienen la desigualdad.

2.3.1. La igualdad en las leyes en materia de educación

A todo ello se suma otro hándicap más, el encubrimiento de la desigualdad real por la igualdad formal⁷ que se deriva de la ley. A partir de la LGE y de que las niñas y los niños se incorporasen a las mismas aulas, las consiguientes leyes educativas fueron haciendo presente el principio de igualdad entre mujeres y hombres en la educación. Parece lógico pensar que tras casi cincuenta años de legislación en la que siempre está presente de una forma u otra el principio de igualdad, éste ya esté ya en las aulas, pero la realidad no es esta. Es más, los casi cincuenta años en los que se lleva legislando en educación en materia de igualdad y más concretamente lo legislado en este último siglo, no hacen sino

⁷ Uno de los principales problemas del feminismo en nuestra sociedad, en la que ya no encontramos desigualdades formales, es el de hacer visible las desigualdades de género para la opinión pública, y en especial para los y las más jóvenes, tarea que se complica con las continuas reacciones ideológicas contra las metas del feminismo, que lo convierten en un movimiento anacrónico, a pesar de que la igualdad real todavía no se haya alcanzado y la sociedad esté repleta de problemáticas con base sexista, como señalábamos en el apartado 2.1. (De Miguel, 2008).

representar la necesidad de que se produzca un cambio, de que verdaderamente esas disposiciones legales lleguen a las aulas e impregnen los centros.

A continuación, analizaremos las disposiciones sobre educación e igualdad en siete leyes, cinco leyes de educación y dos en materia de igualdad: La Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LODE), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), la Ley Orgánica de medidas de protección contra la violencia de género (Ley contra la violencia de género), la Ley Orgánica de Educación (LOE), la Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres (Ley para la igualdad efectiva) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Derecho a la Educación (LODE)* señala en su preámbulo que el Estado y las Comunidades Autónomas tienen que promover la igualdad de oportunidades y menciona en el artículo 32 que el Consejo Escolar del Estado será consultado preceptivamente en las disposiciones que se refieran al desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza.

Cinco años después, la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*, además de señalar en su preámbulo que el objetivo primero y fundamental de la educación es proporcionar a los niños y niñas formación, indicando que la educación permite avanzar en la lucha contra la desigualdad por razón de sexo, menciona que la educación es un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje. Con todo ello, señala como uno de los principios básicos de la educación en su artículo 2.3.c., la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas. Además, introduce en el artículo 57.3. que en la elaboración de los materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos.

En el ámbito político, según Ballarín (2007), se han dado dos hitos muy importantes para la coeducación en España: la creación del Instituto de la Mujer en 1983 (organismo autónomo dentro del Ministerio de Cultura), que promovió la actividad coeducativa, y el segundo, la creación de la LOGSE siete años más tarde, en la que se

reconoce por primera vez la discriminación por sexos en educación y se señala la importancia de reconsiderar la actividad educativa bajo los principios de igualdad entre sexos, lo que se traduce en cambios en el diseño del currículo, orientaciones sobre metodologías que trabajasen la coeducación y el imperativo de abordarse todo ello de manera transversal. Ambos hitos fueron la causa de que en la década de los noventa se produjese gran cantidad de bibliografía y materiales para la coeducación.

Doce años más tarde, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE) señala en su exposición de motivos que gracias a la universalización de la educación básica se ha avanzado sustancialmente hacia la efectiva igualdad de oportunidades, pero no hace mención concreta a la desigualdad por razón de sexo como la LOGSE. Lo que hace es mencionar como principio del sistema educativo en el artículo 1.b. la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

La *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género* (Ley contra la violencia de género) vuelve a marcar un antes y un después dentro de las políticas educativas en el ámbito de la igualdad entre mujeres y hombres. En esta ley, dentro del título I, *medidas de sensibilización, prevención y detección*, se dedica el capítulo I al ámbito educativo, y en él se tratan los siguientes aspectos:

- Como principios y valores del sistema educativo (artículo 4) se menciona que el sistema educativo incluirá entre sus fines la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia. Además, dentro de sus principios de calidad, incluirá la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres y la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos.
- Para fomentar la igualdad (artículo 6) las Administraciones Educativas velarán para que en todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres.

- En la formación del profesorado (artículo 7) se incorporarán en los planes de formación inicial y permanente una formación específica en materia de igualdad, con el fin de asegurar que adquieran los conocimientos y las técnicas necesarias que les habiliten para educar en el respeto de la igualdad, en la prevención y resolución pacífica de conflictos, la detección precoz de la violencia en el ámbito familiar (especialmente sobre la mujer e hijos e hijas) y el fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado, y la corresponsabilidad entre los mismos en el ámbito doméstico.
- Se adoptarán las medidas precisas para asegurar que los Consejos Escolares (artículo 8) impulsen la adopción de medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Con el mismo fin, en el Consejo Escolar del Estado se asegurará la representación del Instituto de la Mujer y de las organizaciones que defiendan los intereses de las mujeres, con implantación en todo el territorio nacional.
- La Inspección educativa (artículo 9) velará por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores destinados a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres.

Además, las disposiciones adicionales tercera, cuarta y quinta modifican en materia de igualdad la LODE, LOGSE Y LOCE en los siguientes aspectos:

- En la LODE, se incluyen entre los fines de la educación (artículo 2) la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. Se añade que en el informe que el Consejo Escolar del Estado (artículo 33) tiene que elaborar sobre la situación del sistema educativo se tiene que informar de las medidas que establezcan las Administraciones Educativas sobre la prevención de violencia y fomento de la igualdad entre hombres y mujeres; se añade también que el Consejo Escolar del Centro (artículo 56) tendrá que nombrar a una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres (aparece aquí la figura de el/la representante de igualdad en los centros educativos, año 2004) y se añade también a las funciones del Consejo Escolar de

centro (artículo 57) proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

- En la LOGSE, se añade como fin de la educación (artículo 1) la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; y se añaden como principios de la educación y haciendo mención a la metodología didáctica la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social (artículos 2 y 3).
- En la LOCE, se añade como principios de calidad de la educación (artículo 1) la eliminación de los obstáculos que dificultan la plena igualdad entre hombres y mujeres; la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; la formación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos y no violencia en todos los ámbitos de la vida personal familiar y social y el desarrollo de las capacidades afectivas. Atendiendo a estos nuevos principios, se modifican los objetivos de las diferentes etapas educativas: se hace mención en educación infantil (artículo 12) a la prevención y resolución de conflictos y al desarrollo de sus capacidades afectivas. Se recogen para educación primaria (artículo 15) las habilidades en prevención y resolución de conflictos, comprender y respetar la igualdad entre sexos y desarrollar sus capacidades afectivas. En educación secundaria (artículo 22) se desarrollarán las habilidades de conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres; las habilidades para relacionarse con los demás sin violencia, resolviendo pacíficamente los conflictos y se desarrollarán sus capacidades afectivas y además (artículo 23) la asignatura de Ética se modificará y sustituirá por la asignatura de “Ética e igualdad entre hombres y mujeres”, e incluirá contenidos específicos sobre la igualdad entre hombres y mujeres. En bachillerato (artículo 34) se introduce que se desarrollarán entre el alumnado las capacidades de consolidar una madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable, autónoma y prever y resolver

pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales y de fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres y analizar y valorar críticamente las desigualdades entre unas y otros. Se introduce también (artículo 40) la necesidad de que las administraciones educativas velen para que todos los currículos y los materiales educativos reconozcan el igual valor de hombres y mujeres y se elaboren a partir de presupuestos no discriminatorios para las mujeres y fomentando el respeto en la igualdad de derechos y obligaciones. Entre los objetivos de las enseñanzas para personas adultas (artículo 52) también se introduce el desarrollo de habilidades en la resolución pacífica de los conflictos en las relaciones personales, familiares y sociales y el fomento del respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres. Dentro de las funciones del profesorado (artículo 56), se introduce en la función de tutoría del profesorado que se ayude en la resolución pacífica de los conflictos del alumnado. Respecto al Consejo Escolar, se añade que en su composición (artículo 81) tendrá que haber una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, residente en la ciudad donde se halle emplazado el centro y elegida por el Consejo Escolar del centro y que el Consejo Escolar (artículo 82) dentro de sus atribuciones tendrá que proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Por último, se añade que la inspección educativa (artículo 105) tendrá que velar por el cumplimiento y aplicación de las medidas e iniciativas educativas destinadas a fomentar la igualdad real entre mujeres y hombres.

La *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* asume el contenido de la Ley contra la violencia de género de 2004 e introduce entre los principios de la educación (artículo 1) la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades; la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la igualdad, y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Introduce también entre los fines de la educación (artículo 2) la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de

derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

Dentro de los objetivos de la educación primaria (artículo 17) se plasma la necesidad de conocer, comprender y respetar la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y, se introduce una asignatura nueva (artículo 18) en uno de los cursos del tercer ciclo que se llamará “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

Dentro de los objetivos de la educación secundaria (artículo 23) se plasma que contribuirá a desarrollar capacidades que permitan al alumnado valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos, rechazando los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres y se introduce una asignatura (artículo 24), en uno de los tres primeros cursos, llamada “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos”, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres y en cuarto curso (artículo 25) se cursará la asignatura de “Educación ético-cívica”, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

Entre los objetivos de bachillerato (artículo 33) se encuentra el de fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con discapacidad, pero no se señala nada concreto sobre los contenidos de ninguna asignatura en materia de igualdad.

Entre los objetivos de la formación profesional (artículo 40) se encuentra el de fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

Entre los objetivos de la formación de personas adultas (artículo 66) se encuentra también el de fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos.

Se menciona también la necesidad de incluir en la formación del profesorado (artículo 108) formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley contra la violencia de género.

Se menciona de nuevo que el Consejo Escolar (artículos 126 y 127) nombre a una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres y que el Consejo tiene entre sus funciones la de proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Se menciona también que la Alta Inspección (artículo 150) velará por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación y en concreto, velará por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

Por último, en la disposición adicional vigesimoquinta, “Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”, se dice que con el fin de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.

Un año después de promulgarse la LOE se aprueba la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres* (Ley para la igualdad efectiva), en la que se incluye un capítulo que orienta las políticas públicas en materia de educación (título IV, capítulo II). En este capítulo se señalan los fines y principios que ha de tener la educación en materia de igualdad, se señala de qué manera se integrará el principio de igualdad en la educación en general y tiene indicaciones para introducir la igualdad en la educación superior.

En esta ley se establece que los fines y principios (artículo 23) del sistema educativo incluirán la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales

y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres y la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre mujeres y hombres y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros.

El principio de igualdad se integrará en la educación (artículo 24) a través de la actuación de las administraciones educativas, que garantizarán un igual derecho a la educación de mujeres y hombres a través de la integración activa, en los objetivos y en las actuaciones educativas, del principio de igualdad de trato, evitando que, por comportamientos sexistas o por los estereotipos sociales asociados, se produzcan desigualdades entre mujeres y hombres. Para ello, la administración educativa prestará atención a los currículos de todas las etapas educativas, a los libros de texto y cualquier otro material educativo, eliminando estereotipos; integrando el estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado; atendiendo a la promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes; desarrollando de manera cooperativa con el resto de administraciones educativas proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión, entre las personas de la comunidad educativa, de los principios de coeducación y de igualdad efectiva entre mujeres y hombres; y estableciendo medidas educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.

Respecto al ámbito de la educación superior (artículo 25), se fomentará la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. Con esta finalidad, las Administraciones públicas promoverán la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres en los planes de estudio; la creación de postgrados específicos y la realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

La ley actual en materia de educación, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, modifica la LOE introduciendo los siguientes cambios en materia de igualdad: incluye en los principios de la educación (artículo 1) la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y el desarrollo en la escuela de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

En el artículo 124, que señala las normas de organización, funcionamiento y convivencia, se introduce la obligatoriedad de que los centros elaboren un plan de convivencia que recoja además de las actividades que fomenten un buen clima de convivencia y otros, la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

Amplía las competencias del Consejo Escolar de centro (artículo 127) añadiendo la de proponer medidas e iniciativas que favorezcan la igualdad de trato y la no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social y la prevención de la violencia de género.

Uno de los preceptos que ha suscitado polémica⁸ de esta ley es la modificación del artículo 84.3., que señala que la educación segregada por sexos no supondrá una discriminación siempre que se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960. Con todo ello, se señala que los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.

Junto con esta polémica, surge también la discusión por la supresión de las materias que se habían creado en la LOE de “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos” para uno de los cursos del último ciclo de educación primaria y uno de los tres primeros cursos de educación secundaria y la de “Educación ético-cívica” en el cuarto curso de secundaria. Ambas, asignaturas en las que se señalaba que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Entendemos que en la etapa de primaria esta asignatura se suprime por la de “Valores Sociales y Cívicos” y en secundaria por otra

⁸ ¿Qué razones educativas pueden sostener un sistema educativo que segregue a niños y niñas en escuelas o aulas diferentes? Marina Subirats (2010), nos señala que la escuela segregada no puede tener cabida en la sociedad cuando todavía no se ha resuelto la asimetría entre las posiciones de niños y niñas que sigue manteniéndose en la escuela mixta. Señala que en la educación pueden derivarse momentos en los que sea necesaria la separación educativa si es necesario para producir un mejor aprendizaje, pero los hombres y mujeres, para poder entenderse y convivir es necesario que aprendan a alcanzar consensos, y éstos solo son posibles entre personas que sean capaces de entenderse mutuamente, y para ello se necesita estudiar bajo un código común.

con el mismo nombre de “Valores Sociales y Cívicos”, pero no tienen carácter obligatorio, se proponen como alternativa a la asignatura de “Religión” y no se menciona la atención a la igualdad entre hombres y mujeres.

En este marco, volviendo a las etapas que proponíamos al principio para distinguir los distintos momentos en la educación de las niñas que formulaba Subirats (2016), nos encontramos actualmente en la de la *insuficiencia de la escuela mixta*, que se limita a juntar a niños y niñas en los mismos espacios y bajo un mismo currículo.

Parece que el siguiente paso a la escuela mixta debiera ser la **escuela coeducativa**. Subirats (2017), nos explica que la coeducación consiste en llevar a cabo un cambio cultural, dentro del cual tenga lugar una transformación de la educación a una más igualitaria, en la que se valoren por igual las aportaciones de hombres y de las mujeres y que se transmita por igual a niños y a niñas. Para ello, como señala la autora, para que cada individuo pueda desarrollarse en todas las dimensiones de su vida y en todas las capacidades, habrá que eliminar los aspectos negativos y jerarquías de los modelos de género vigentes. Siendo el camino para lograr cambiar los géneros actuales la construcción conjunta de una nueva cultura andrógina:

“una nueva cultura que integre como igualmente valiosos los ejes fundamentales que han construido hasta ahora los géneros femeninos y masculinos, los modelos de masculinidad y feminidad (...) se debe hacer una crítica de aquellos elementos que ya no son válidos (...) como son las actitudes violentas, posesivas y despóticas por parte de los hombres, y las actitudes de excesivo abandono, debilidad, inseguridad y tendencia a actuar como objetos sexuales por parte de las mujeres.” (p.63).

La finalidad de esta nueva cultura será lograr que cada individuo, independientemente de su sexo, pueda adoptar cualquier tipo de comportamiento, el que más se adecue a su personalidad y a sus finalidades. Así, se conseguirá “una forma de igualdad que no sea uniformidad, sino libertad de cada cual de ser según su naturaleza.” (p.63).

Para que esto tenga lugar, como ya hemos señalado anteriormente, la introducción de la coeducación en las aulas no puede depender solo de una persona, todo el equipo docente debería comprometerse con el cambio; pero en la actualidad esto no es así, y por ello se ha creado la figura del representante de igualdad, para que al menos una persona

en el centro se encargue de trabajar para introducir la igualdad de una manera real y efectiva en los centros educativos.

2.4. La figura del representante de igualdad en la Comunidad Autónoma de Cantabria

La figura del representante de igualdad tiene un escaso desarrollo normativo en las Comunidades Autónomas. Como señala Ibáñez (2014), éstas, se limitan a mencionar el artículo 126.2 de la LOE⁹, a excepción de muy pocas comunidades que han desarrollado de forma más concreta la figura; entre estas últimas, está Cantabria.

Desde la promulgación de la Ley contra la violencia de género de 2004, es obligatorio tener un representante de igualdad en los centros escolares, y en Cantabria, esta figura se regula en la *Resolución de 26 de agosto de 2010, por la que se determina la designación, por parte del consejo escolar de los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de la persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, y por la que se establecen sus funciones y su participación en los órganos de dichos centros, para el curso 2010-2011*. En esta resolución se establecen los requisitos, funciones, el proceso de aprobación de propuestas, la participación en los órganos de los centros y la formación de la/el representante de igualdad.

Respecto a las características de la **elección** del representante de igualdad, en la Resolución se señala que el Consejo Escolar podrá designar a cualquier persona perteneciente a la comunidad educativa teniendo en consideración tres aspectos, además de otros que estime oportunos:

- Actitud favorable y sensibilidad hacia la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
- Experiencia personal y/o profesional en materia de igualdad entre hombres y mujeres.

⁹ Artículo 126.2. LOE: Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

- Conocimiento del centro, su organización y funcionamiento, así como su contexto.

La persona elegida será representante de igualdad durante dos años académicos como mínimo, y en el caso de ser profesor/a contará con una hora a la semana en su horario complementario para el desarrollo de sus funciones.

Las **funciones** del representante de igualdad que se recogen en la resolución son siete, y se da la posibilidad al Consejo Escolar de determinar otras que estime oportunas:

- Elaborar un diagnóstico de las prácticas educativas y de la organización del centro desde una perspectiva de género, identificando discriminaciones y estereotipos sexistas y difundir los resultados.
- Promover iniciativas de centro y de aula de carácter coeducativo y, específicamente, destinadas a la prevención de la violencia de género. Posibles actuaciones: (1) relacionadas con la adquisición de habilidades sociales; (2) desarrollo personal; (3) convivencia en igualdad y resolución pacífica y dialogada de conflictos; (4) modelos de identidad para mujeres y hombres desde una perspectiva igualitaria; (5) diversificación de opciones académico-profesionales que eliminen estereotipos y roles de sexo; (6) distribución de responsabilidades en distintos contextos de la vida cotidiana y (7) educación afectivo-sexual libre de estereotipos sexistas.
- Proponer criterios al Claustro y al Consejo Escolar para la revisión del proyecto educativo y de las normas de organización y funcionamiento, incorporando una visión transversal de género, destinada a promover una igualdad real y efectiva en: (1) la planificación del currículo; (2) en los procesos de enseñanza y aprendizaje; (3) en las actividades de carácter complementario y extraescolar y (4) en los periodos de recreo del alumnado.
- Realizar propuestas en materia de formación del profesorado mediante acciones formativas en materia de igualdad entre hombres y mujeres.
- Realizar propuestas de acciones de formación para padres, madres o representantes legales de los alumnos/as en materia de igualdad entre hombres y mujeres.

- Favorecer cauces de coordinación con otras instituciones y profesionales del entorno que desarrollen actuaciones en materia de igualdad entre hombres y mujeres.
- Realizar un seguimiento de las medidas educativas de carácter co-educador que se lleven a cabo en el centro.

Respecto al **proceso de aprobación de las propuestas** del representante de igualdad, éstas serán recogidas por la jefatura de estudios, que adoptará las actuaciones necesarias para integrar las propuestas donde corresponda (en las programaciones didácticas, el plan de convivencia del centro, el plan de acción tutorial, el plan de orientación académico y profesional o actuaciones de orientación, el plan de atención a la diversidad, el plan de formación del centro u otros planes). Será el equipo directivo el que trasladará las propuestas concretas a los diversos órganos del centro para que se incluyan en la planificación de las actuaciones correspondientes.

La **participación** de la persona representante de igualdad en los órganos de los centros de gobierno y de coordinación docente que le correspondan será con voto, y sin voto en los órganos que la dirección del centro determine cuando la naturaleza de los temas que se vayan a tratar lo requiera.

Las/os representantes de igualdad tienen que tener **formación** en materia de igualdad de género, y para ello, la Consejería de Educación promoverá actuaciones encaminadas a facilitar su formación y la de los/as titulares de las jefaturas de estudios. Se incluirán acciones dirigidas directamente a las/os representantes de igualdad desde los planes anuales de formación permanente del profesorado. Los centros de Profesorado promoverán la formación de los/as docentes en el seno del propio centro educativo y la creación de seminarios y grupos de trabajo, o cualquier otra acción formativa, así como de redes de centros educativos y de profesorado.

Estas características de la figura del representante de igualdad se completan con las indicaciones que llegan a los centros en las *Instrucciones de Inicio de Curso*, un documento oficial que la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, desde la Dirección General de Innovación y Centros Educativos envía a los centros en el mes de septiembre. En las etapas en las que está enmarcado este trabajo hay cuatro documentos distintos de *Instrucciones de inicio de curso* en función del tipo de centro:

- Instrucciones de inicio de curso para colegios públicos de educación infantil y de educación primaria.
- Instrucciones de inicio de curso para Institutos de Educación Secundaria.
- Instrucciones de inicio de curso para centros educativos que impartan enseñanzas de formación profesional del sistema educativo.
- Instrucciones de inicio de curso para centros concertados de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y formación profesional.

En los documentos de *Instrucciones de Inicio de curso* anteriormente citados se menciona la figura del representante de igualdad en todos menos en las *Instrucciones de Inicio de Curso para centros educativos que impartan enseñanzas de formación profesional en el sistema educativo*. En los restantes tres documentos se menciona que tiene que existir la figura del representante de igualdad en los centros, ya que desde estos se tendrán que llevar a cabo actuaciones destinadas a luchar contra la desigualdad, que faciliten la identificación de conductas sexistas, el rechazo de las mismas y el desarrollo de una conciencia crítica hacia este tipo de actitudes. En los documentos se concreta el horario de las/os representantes de igualdad, encontrándose marcadas diferencias entre los centros públicos y los privados, ya que, si en los públicos se refleja que la/el representante de igualdad tiene que tener una o dos horas más la posibilidad de una hora complementaria, en los concertados y privados no se menciona que a los representantes de igualdad les correspondan horas para desarrollar sus funciones. Estos representantes tendrían que ir a la Resolución de 26 de agosto de 2010 para comprobar que les correspondería una hora de su horario complementario para desempeñar sus funciones, pero las *Instrucciones de Inicio de Curso* para este tipo de centros tampoco remiten a la Resolución directamente, algo que sí ocurre en las *Instrucciones de Inicio de Curso* para los centros públicos.

A continuación, mostraremos en una tabla las diferencias que se pueden encontrar en las *Instrucciones de Inicio de Curso* (2018/2019) entre las características de esta figura en función del tipo de centro:

Tabla 1. *Indicación de las horas y funciones que corresponden a los/as representantes de igualdad que aparecen en las Instrucciones de inicio de curso 2018/2019*

Características	Colegios Públicos EP y EI	Institutos de ESO públicos	Centros concertados
Horas	1 hora en los centros de una línea y 2 horas en los centros de dos líneas. Posibilidad de 1 hora complementaria para el ejercicio de sus funciones (en función de la disponibilidad del centro).	2 horas lectivas. Posibilidad de 1 hora complementaria para el ejercicio de sus funciones (en función de la disponibilidad del centro).	No se menciona.
Funciones	Remisión a la Resolución de 26 de agosto de 2010.	Remisión a la Resolución de 26 de agosto de 2010.	No remite

3. Diseño de la investigación

3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación es conocer la realidad de la figura de la/el representante de igualdad de los centros educativos de Cantabria a través de los relatos de maestras/os que desempeñan esta función en los centros educativos.

A continuación, presentamos en la siguiente tabla el objetivo principal y los objetivos específicos:

Tabla 2. *Objetivo principal y específicos del trabajo*

Objetivos	Descripción
Principal	Conocer la realidad de la figura de la/el representante de igualdad de los centros educativos de Cantabria a través de los relatos de maestras/os que desempeñan esta función en los centros educativos.

Específicos	Conocer cuáles son los motivos por los que se elige al representante de igualdad en los centros.
	Conocer cuál es la formación y cuáles son las demandas de formación de los representantes de igualdad en materia de igualdad.
	Conocer las funciones y en concreto las actividades que llevan a cabo los representantes de igualdad en el centro con el alumnado, familias y otras/os compañeras/os.
	Conocer la visión que las/os representantes de igualdad tienen acerca del feminismo .
	Conocer si los/as compañeros/as y en concreto el equipo directivo muestran interés, rechazo o indiferencia ante las iniciativas y/o la figura de la/el representante de igualdad; conocer si los/as representantes de igualdad trabajan en solitario o en equipo.
	Conocer las reacciones y demandas del alumnado a las actividades que propone el/la representante de igualdad.
	Conocer cuál es la relación de las familias con el representante de igualdad.
	Conocer la opinión sobre la necesidad de la figura de los/as representantes de igualdad de las mismas personas que desempeñan la figura y recoger propuestas para mejorar la figura de los/as representantes de igualdad.

3.2. Metodología

En este trabajo se ha utilizado el enfoque biográfico-narrativo, una estrategia metodológica cualitativa de investigación experiencial. Como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001), esta estrategia se basa en la conversación, la narración -oral o escrita- y la revisión de los documentos personales -diarios, cartas, fotos, objetos, etc.- de uno o varios informantes. Se trata de comprender, mediante la indagación, el sentido que los individuos otorgan a su experiencia, a determinados episodios de su biografía o a su propio curso vital, en relación a unos objetivos de investigación prefijados.

En esta investigación se ha optado por este enfoque para contrastar la perspectiva macro que nos aporta el conocimiento de cómo debe ser la realidad de los centros a través de las leyes, reales decretos, órdenes y demás documentos de centro que estén a nuestro alcance, con la perspectiva micro que nos aportan las personas que conocen contextos reales, portadoras de la verdad del día a día de los centros.

3.2.1. Participantes en la investigación

En este trabajo han participado once personas (1-G, 2-N, 3-M, 4-I, 5-T, 6-L, 7-A, 8-S, 9-O, 10-P y 11-R¹⁰), diez maestras y un maestro que imparten clase en educación infantil, educación primaria, formación profesional en educación secundaria y bachillerato, todas/os representantes de igualdad en sus respectivos centros.

El acceso a los participantes de la investigación ha sido posible gracias a dos vías: (1) a través de los centros educativos, mediante el correo electrónico y (2) a través del Centro de Profesorado de Santander (CEP Santander), mediante la asistencia a la primera sesión del Seminario de Igualdad que se oferta al profesorado, en la cual la autora del trabajo tuvo la oportunidad de hablar de su investigación y pedir la colaboración de las/os asistentes al mismo. Esta colaboración ha sido de carácter voluntario en todos los casos.

En la siguiente tabla se presentan los perfiles de las diez personas entrevistadas atendiendo al tipo de centro en el que se encuentran (Santander/otras¹¹ y público/concertado), el nivel en el que imparten clase (educación infantil/primaria/secundaria/bachiller), la función (tutor/a, PT¹², AL, orientador/a, director/a, jefe/a de estudios, etc.), los años de experiencia como docente y los años como representante de igualdad en el centro.

¹⁰ Cada par de número y letra corresponde a cada una de las once personas entrevistadas: el número indica el orden en el que fueron hechas las entrevistas y la letra corresponde a una letra del nombre de la persona entrevistada, que no en todos los casos coincide con la inicial. Estos pares serán utilizados para identificar a las personas entrevistadas a lo largo del análisis.

¹¹ La categoría “otras”, se refiere a otras zonas de Cantabria que no sean la capital.

¹² “PT” es la abreviatura utilizada para referirse al docente especialista en Pedagogía Terapéutica y “AL” para referirse al docente especialista de Audición y Lenguaje.

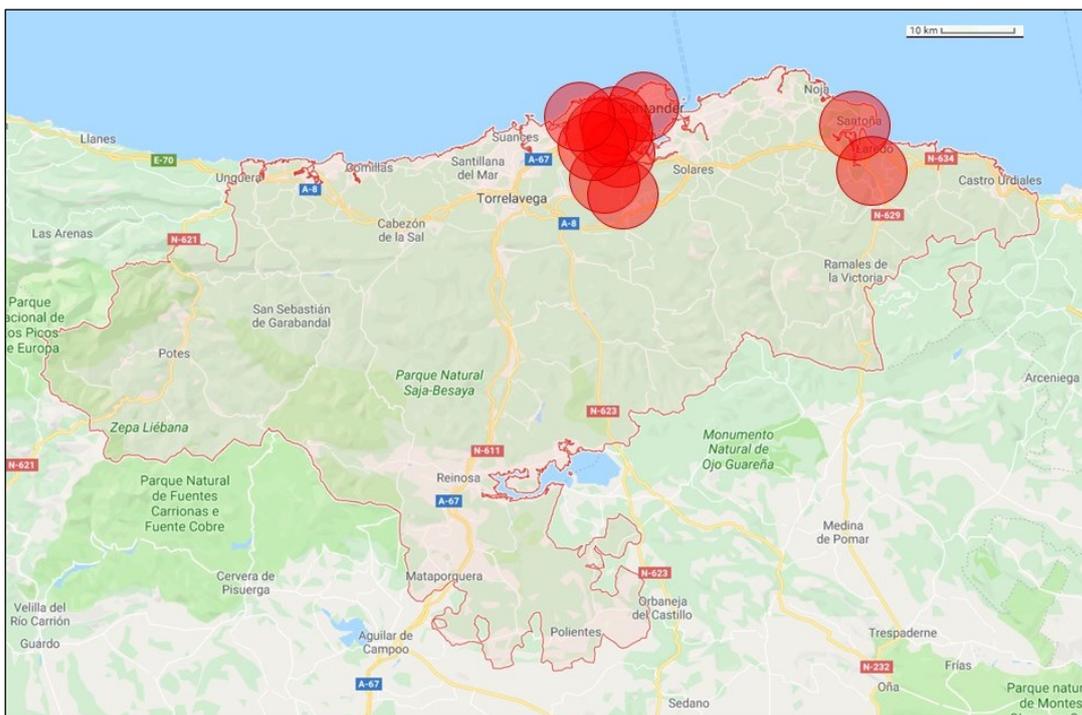
Tabla 3. *Perfiles de las personas entrevistadas*

Nombre	Tipo de centro		Nivel	Función	Años doc.	Años ig.
	Santander/ Otras	Público/ Concertado				
1-G	Otras	Público	Primaria	Tutora 3º/4ºEP	15	4º
2-N	Otras	Concertado	Primaria	Tutora 3º/4º EP Orientadora PT	1	2º
3-M	Santander	Público	Infantil	Tutor EI Secretario del centro	11	4º
4-I	Otras	Público	Primaria	Tutora EI	10	4º
5-T	Otras	Concertado	Primaria (antes EI)	Tutora 4º EP PT	12	No es
6-L	Santander	Concertado	Primaria	Tutora 1ºEP	8	1º
7-A	Santander	Público	FP	Maestra	20	2º
8-S	Otras	Público	ESO y Bachiller	Maestra ESO informática y tecnología Jefa de estudios adjunta	20	1º
9-O	Santander	Público	Primaria (antes EI)	Maestra 5º/6º EP Directora	29	5º
10-P	Otras	Público	Primaria	Tutora 2º EP Coordinadora de convivencia	25	2º
11-R	Santander	Público	Profesora literatura			1º

			ESO y bachiller			
--	--	--	--------------------	--	--	--

No siendo posible señalar la ubicación exacta de los centros, debido al anonimato que garantizamos a las personas que participaron en la investigación, presentamos en el siguiente mapa de Cantabria (Imagen 1) la ubicación espacial de los centros en los que trabajan las personas entrevistadas, con un margen de 10 km de diámetro alrededor de los mismos, mediante once circunferencias de 5 km de radio, que posibilitan la ubicación espacial de las/os participantes de la investigación, aportándonos más información sobre las características de las/os participantes. De la imagen, podemos ver como las/os participantes son principalmente maestras/os en centros educativos de Santander y zonas cercanas de la capital, mientras que son una minoría las/os representantes de zonas alejadas de la capital, siendo nula la participación de maestras/os de las zonas sur y oeste de Cantabria, debido a las dificultades que hemos tenido para acceder a una muestra más variada.

Imagen 1. *Mapa de Cantabria con la ubicación de los centros en los que trabajan las/os participantes de la investigación (elaboración propia a partir de una imagen de Google Maps 2018)*



3.2.2. Técnicas

La técnica biográfico-narrativa que se ha utilizado para la recogida de datos es la entrevista biográfica recogida a través de una grabación de audio.

Entrevista biográfica y grabación de audio

La Entrevista biográfica, como señalan Bolívar, Domingo y Fernández (2001) es una estrategia que nos permite reflexionar y rememorar episodios de la vida de la persona entrevistada a través de sus propias palabras. Requiere de un diálogo abierto, en el que el/a investigador/a siga la guía de preguntas que se han elaborado para hacer la entrevista, pero sin cerrarse al acto de comunicación, que implica construir significados conjuntamente entre el entrevistador/a y el entrevistado/a. La entrevista, según Bolívar, Domingo y Fernández (2001, p. 156) “(...) es la base de la metodología biográfica (...) se pueden emplear otras técnicas cualitativas para la recogida de datos (...), pero normalmente serán complementarias a la propia entrevista.”.

Para el presente trabajo se elaboró una entrevista de 36 preguntas organizadas en torno a ocho bloques temáticos: (1) autopresentación, (2) coordinación de igualdad, (3) actividades, (4) compañeras/os, (5) alumnado y familias, (6) expectativas cumplidas, (7) futuro y (8) cambios. Algunas de las preguntas fueron adaptadas a las circunstancias concretas de cada entrevistada/o. A continuación, presentamos en la siguiente tabla las preguntas de la entrevista organizadas por temas.

Tabla 4. Preguntas de las entrevistas organizadas por temas

Temas	Preguntas
Auto-presentación	<p>¿Tú cómo te presentarías a alguien que no te conozca?, ¿qué dirías, contarías de ti misma/o?</p> <p><i>Si no lo menciona, preguntar por algunos aspectos personales de la vida profesional:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el <u>motivo</u> por el que elegiste estudiar magisterio (infantil/primaria y especialidad)? - ¿Cuándo terminaste la carrera? - ¿Cuándo empezaste a trabajar como maestra/o?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo entraste a la carrera pública? - ¿El tiempo que ha pasado desde que empezaste a trabajar como docente ha influido de manera positiva o negativa en tu motivación a la hora de introducir novedades, experimentar e innovar en tu aula/centro?
Coordinación de igualdad	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo empezaste a ser el/la responsable de igualdad de tu centro? - ¿Cuál es el motivo por el que eres responsable de igualdad en tu centro (elección propia o imposición)? - ¿Conoces a personas que trabajen en tu centro que consideres que están más capacitadas que tú para desarrollar el puesto?, ¿les pides o te ofrecen su ayuda? - ¿Has recibido formación para llevar a cabo este puesto?, ¿por obligación o por iniciativa propia? - ¿Sigues recibiendo actualmente formación? - ¿Quién imparte esa formación? - ¿Qué temas has tratado/tratas en esa formación? - ¿Hay algún tema sobre el que te quisieras formar? ¿cuál es el motivo de que todavía no lo hayas hecho (falta de oferta de cursos, falta de tiempo, etc.)? - ¿Tus compañeros/as maestros/as han recibido formación en materia de igualdad, coeducación? - ¿Llevas a cabo tu función en solitario o tienes un equipo que te apoya?
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo definirías la actividad de la coordinación de igualdad (muy activa, poca, ninguna)? - ¿Qué tipo de actividades se hacen en el centro a nivel de aula y de centro? - ¿Cuáles son las principales actividades que realizas como coordinador/a?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Conoces cómo está trabajando el/la responsable de igualdad en otros centros?
Feminismo	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Te consideras feminista? - ¿Cuándo y cómo empezaste a interesarte por el feminismo de manera consciente? (gracias a un amigo/a, a través de los medios de comunicación, leyendo un libro, a raíz de una experiencia personal, etc.) - Fuera del centro, ¿trabajas de alguna manera (y de forma consciente) para que la sociedad sea más igualitaria? (vida diaria, asociacionismo, etc.)
Compañeras/os	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Tus compañeras/os se muestran <u>interesadas/os</u> por tu trabajo como responsable? - ¿Tus compañeras/os te ofrecen su <u>ayuda</u> aportándote conocimientos, ideas, mostrándote su apoyo, etc.? - ¿Has observado algún tipo de <u>rechazo</u> por parte de tus compañeras/os a las iniciativas que propones o simplemente a tu función como responsable de igualdad en el centro? - La dirección de tu centro, los/as responsables, se muestran interesados/as, te ofrecen/proporcionan ayuda o bien has observado algún tipo de rechazo -o simplemente indiferencia- a las iniciativas que propones o a tu función? - ¿Crees que tus compañeros/as necesitan más formación en materia de igualdad?
Alumnado y familias	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Consideras que el alumnado se muestra receptivo, participativo y/o interesado por las actividades que propones? - ¿El alumnado demanda iniciativas en materia de igualdad? - ¿Crees que el alumnado necesita más formación directa de la que recibe en materia de igualdad? - ¿Las familias conocen tu figura y tus funciones?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Haces partícipe a las familias en las actividades que propones desde tu función como responsable? - ¿Las familias demandan iniciativas en materia de igualdad?
Expectativas cumplidas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Estás satisfecha/o con la labor que realizas como responsable de igualdad? - ¿Crees que se podría haber hecho una concienciación mayor y/o más actividades con el alumnado? - ¿Crees que estás capacitada/o para hacer más de lo que ya haces?, ¿qué necesitarías para ello? (formación, tiempo, etc.)
Futuro	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Te gustaría seguir siendo responsable de igualdad en un futuro? ¿por qué?
Cambios	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Crees que la figura del responsable de igualdad es necesaria en los centros? - ¿Qué cambios crees que son necesarios para que la figura del responsable tenga más voz en el centro? - ¿Cómo mejorarías la figura del responsable de igualdad?

3.2.3. Fases

La presente investigación se desarrolló a lo largo de seis meses, de junio a diciembre de 2018 (tablas X-Z). Durante estos seis meses podemos distinguir cinco fases. Una primera fase de *elección del tema y planteamiento de la investigación* (junio); una segunda fase de *diseño y planificación de la investigación* (junio-septiembre); una tercera fase de *puesta en práctica* (septiembre-noviembre); una penúltima fase de *interpretación, reflexión de resultados y redacción del informe* (septiembre-noviembre) y una última fase de entrega y presentación del trabajo (noviembre-diciembre).

Fase 1: Elección del tema y planteamiento de la investigación (junio)

El interés de la autora del trabajo por la situación de la figura de los representantes de igualdad en los centros educativos surge a partir de una pregunta: *¿cómo se está trabajando la igualdad en la educación formal?* Se planteó la posibilidad de analizar buenas prácticas coeducativas, se barajó también la posibilidad de hacer una revisión teórica general sobre la coeducación, pero la autora del trabajo quería estar en contacto directo con la realidad, por ello, optó por analizar la figura del representante de igualdad -la persona encargada de velar porque se trabaje en materia de igualdad en los centros educativos-, una figura actual y para cuyo análisis en profundidad necesitaría contactar directamente con personas que desempeñasen esta función. Para ello, se pensó en realizar una investigación biográfico-narrativa, a través de la cual escuchar los relatos de las/os representantes de igualdad de centros educativos de Cantabria.

Fase 2: Diseño y planificación de la investigación (junio – septiembre)

Una vez elegido el tema y planteada la investigación, la autora empezó a elaborar el marco teórico, pensar en los objetivos de la investigación y desarrollar la metodología.

Fase 3: Puesta en práctica (septiembre – noviembre)

Se realizaron un total de nueve entrevistas entre septiembre y noviembre. Las cinco primeras entrevistas se obtuvieron a través del contacto por correo electrónico con los centros educativos -los primeros correos se enviaron en junio, el mismo día en el que se eligió el tema de la investigación y se planteó la investigación-, varios centros no contestaron el correo, otros contestaron, pero no tenían representante de igualdad y los cinco restantes se apuntaron al proyecto. Las seis últimas entrevistas se obtuvieron gracias a la asistencia de la autora del presente trabajo a la primera sesión del Seminario de Igualdad que se oferta para los representantes de igualdad desde el CEP Santander, en el cual la autora del trabajo tuvo la oportunidad de hablar de su investigación y pedir la colaboración de las/os asistentes al mismo.

Cuatro de las entrevistas se realizaron en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria -en despachos, seminarios y clases que se pusieron a nuestra disposición para ello- y las otras siete restantes se realizaron en los propios centros de

trabajo de las/os entrevistadas/os -en despachos y salas destinadas a recibir a las familias del alumnado-.

Fase 4: Interpretación de los resultados, reflexión y redacción del informe (septiembre – noviembre)

En primer lugar, se transcribieron las entrevistas y se reenviaron a las/os entrevistadas/os para su revisión, añadiendo, transformando o quitando la información que considerasen oportuna. En segundo lugar, se codificaron las entrevistas, obtuvimos las categorías y reflexionamos a partir de los datos obtenidos. Finalmente, se redactó el informe de investigación.

Fase 5: Entrega y presentación oral del trabajo (noviembre – diciembre)

En esta fase se entregó el trabajo por escrito y se elaboró la presentación de la investigación para su exposición oral.

A continuación, presentamos en las siguientes cinco tablas la temporalización de las cinco fases del proceso de investigación. En rojo se señalan las distintas fases del proceso, en morado está marcado el día en el que se eligió el tema a investigar; en azul están indicadas las fechas en las que se empezó a buscar la colaboración de maestras/os (en septiembre se empezó a hacer la búsqueda a través del envío de correos a centros educativos y en octubre se pidió ayuda en la primera sesión del Seminario de Igualdad del CEP Santander); en rosa está indicado el proceso de elaboración de la entrevista; en amarillo las entrevistas que fueron posibles gracias a la vía del correo electrónico y en verde las entrevistas que fueron posibles gracias al CEP Santander; finalmente, en naranja se indica la fecha de entrega y de defensa del trabajo.

Tabla 5. Temporalización de las fases. Junio

JUNIO						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
			ELECCIÓN TEMA		BÚSQUEDA CORREO COLABORADORAS/ES	
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Tabla 6. Temporalización de las fases. Septiembre

SEPTIEMBRE						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
				BORRADOR ENTREVISTA		
10	11	12	13	14	15	16
ENTREVISTA REVISADA				1.ENTREVISTA 1-G.		
17	18	19	20	21	22	23
	2.ENTREVISTA 2-N.					
24	25	26	27	28	29	30
3.ENTREVISTA 3-M. 4.ENTREVISTA 4-I.						

Tabla 7. Temporalización de las fases. Octubre

OCTUBRE						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15 5.ENTREVISTA 5-T.	16 SEMINARIO IGUALDAD (CEP)	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31 6.ENTREVISTA 6-L				

Tabla 8. Temporalización de las fases. Noviembre

NOVIEMBRE						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5 7.ENTREVISTA 7-A. 8.ENTREVISTA 8-S.	6 9.ENTREVISTA 9-O.	7 10.ENTREVISTA 10-P.	8 11.ENTREVISTA 11-R.	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27 ENTREGA	28	29	30		

Tabla 9. *Temporalización de las fases. Diciembre*

DICIEMBRE						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
	PERIODO DEFENSA	PERIODO DEFENSA	PERIODO DEFENSA	PERIODO DEFENSA		
24	25	26	27	28	29	30

3.2.4. Dilemas éticos

Las personas que participaron en el proyecto fueron informadas desde el primer momento de la finalidad del trabajo y se contó con su consentimiento informado; se preparó una consigna (Anexo I) para explicar a cada una de ellas de manera individual quién era la entrevistadora y autora del proyecto, en qué consistía el mismo y qué implicaría su colaboración.

En las entrevistas se utilizó una grabadora de audio. Para grabar las sesiones se solicitó su consentimiento oral antes de empezar, garantizando su anonimato, el de su centro y la confidencialidad de la información.

Además, se solicitó al Comité de Ética en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Cantabria la autorización del presente trabajo, y se obtuvo la valoración positiva del mismo, expresando que se ajusta a las normas éticas requeridas por la legislación en vigor.

3.2.5. Categorización

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribieron, y pasamos a se pasaron a categorizar los testimonios obtenidos, de cara a la obtención de los resultados de la investigación (las transcripciones categorizadas de las entrevistas se encuentran en el Anexo digital). A continuación, presentamos una tabla con las siete categorías que encontramos en el análisis de los discursos de las personas entrevistadas.

Tabla 10. *Categorización*

Categorías	Nombre del código	Contenido
1. Presentación	1.1. Yo	Descripción que hace la persona entrevistada de sí misma.
	1.2. Centro	Descripción del centro donde trabaja actualmente.
	1.3. Motivos	Motivos por los que decide dedicarse a la educación.
	1.4. Antigüedad	Tiempo que lleva trabajando en educación.
	1.5. Funciones	Descripción de los puestos que desempeña en su centro.
	1.6. Motivación	Descripción del grado de motivación del docente a la hora de introducir novedades, experimentar e innovar en su aula/centro.
2. Coordinación de igualdad	2.1. Motivos	Motivos por los que es responsable de igualdad en su centro.
	2.2. Antigüedad	Tiempo que lleva trabajado siendo esta figura.
	2.3. Figura	Descripción de las funciones de la figura del representante de igualdad.
	2.4. Formación	Descripción de la formación que la persona ha recibido en materia de igualdad.
	2.5. Intereses	Temáticas sobre las que la/el entrevistada/o quisieran aprender.
	2.6. Apoyo	Desarrollo de la función en solitario o con un equipo que le apoya.
	2.7. Grado	Grado en el que se trabaja desde la coordinación de igualdad.
	2.8. Actividades	Descripción de las actividades que se hacen a nivel de aula y de centro en materia de igualdad.
3. Feminismo	3.1. Posicionamiento	Descripción de los argumentos por los que la persona se considera o no feminista.
	3.2. Interés	Cuándo y cómo comenzó el interés de la persona por el feminismo de manera consciente.

	3.3. Activismo	Fuera del centro, la persona trabaja de alguna manera en pro de la igualdad.
4. Compañeras/os	4.1. Interés / rechazo	Las compañeras/os y la dirección del centro muestran interés o rechazo por la figura del representante de igualdad.
	4.2. Formación	Descripción de la formación que el resto de compañeros/as del centro han recibido en materia de igualdad.
5. Alumnado	5.1. Receptividad	El alumnado se muestra o no receptivo, participativo e/o interesado por las actividades propuestas por el representante de igualdad.
	5.2. Demandas	El alumnado demanda o no iniciativas en materia de igualdad.
	5.3. Formación	Creencia sobre lo necesario o no que es formar al alumnado directamente en materia de igualdad.
6. Familias	6.1. Conocimiento	Las familias conocen o no la figura del responsable de igualdad.
	6.2. Participación	Las familias participan o no en las actividades propuestas por el responsable de igualdad.
	6.3. Demandas	Las familias demandan o no iniciativas en materia de igualdad.
	6.4. Formación	Creencia sobre lo necesario o no que es formar a las familias directamente en materia de igualdad.
7. Expectativas	7.1. Satisfacción	Descripción del grado de satisfacción respecto a la labor que realiza como representante.
	7.2. Capacitación	Reflexión sobre las propias posibilidades para hacer más dentro de la labor como representante.
	7.3. Continuar	Razones por las que a la persona le gustaría seguir siendo responsable de igualdad en el centro.
	7.4. Reflexión	Reflexión sobre la existencia de la figura del responsable de igualdad, ¿es necesaria en el centro?
	7.5. Mejoras	Mejoras necesarias para que la figura de la/el representante adquiriera más importancia en los centros.

4. La realidad de los centros: la perspectiva de los/las representantes de igualdad

A continuación, abordaremos las distintas realidades de la figura de las/os representantes de igualdad. Hemos dividido los resultados obtenidos en ocho apartados: En primer lugar, analizaremos los distintos motivos por los que las personas son elegidas como representantes y registraremos las horas que se ponen a su disposición en el centro para trabajar en materia de igualdad (apartado 4.1.); en segundo lugar, analizaremos cuál es la formación que han recibido y reciben en materia de igualdad y cuáles son sus principales intereses de formación (apartado 4.2.); en tercer lugar, qué tipo de funciones y de actividades son las que se desarrollan en los centros en materia de igualdad (apartado 4.3.); en cuarto lugar, la reflexión que estas personas hacen sobre su posicionamiento ante la lucha feminista actual (apartado 4.4.); en quinto lugar, la situación con el resto de compañeras/os del centro -interés, apoyo, rechazo, trabajo en solitario o en equipo y necesidad de formación- (apartado 4.5.); en sexto lugar, analizaremos la situación del alumnado en materia de igualdad -reproceso, interés por las actividades, demandas y necesidad de formación- (apartado 4.6.); en séptimo lugar, analizaremos la situación con las familias -conocimiento de la figura de la/el representante de igualdad, participación, demandas y formación- (apartado 4.7.) y por último, recogeremos las distintas reflexiones de las/os participantes de la investigación sobre el trabajo realizado y el que se debería realizar como representantes de igualdad (apartado 4.8.). Todo ello, nos llevará al apartado 5 de la investigación, en el que se han recogido una serie de propuestas para la mejora de la figura de la/el representante de igualdad, apoyadas en la información y sugerencias aportadas por las/os representantes entrevistadas/os.

De acuerdo con la naturaleza de esta investigación, los resultados se presentarán utilizando en la medida de lo posible la voz de las/os representantes de igualdad que han sido entrevistadas/os, por lo que serán frecuentes las citas de las palabras exactas de las/os participantes de la investigación.

Además, será frecuente el uso de tablas para contrastar la información aportada por cada entrevistada/o, de manera que se facilite la visión de las diferencias entre cada caso, en ocasiones tan heterogéneas. Es frecuente que utilicemos colores para destacar información y/o las diferencias entre casos en las tablas, utilizando siempre el rojo,

naranja y verde, haciendo alusión al significado de los colores del semáforo, significado que variará de un caso a otro, pero que intuitivamente se podrá interpretar como: rojo, situación negativa/peligrosa; naranja situación menos negativa/de alerta y, verde, situación positiva.

4.1. Motivos por los que se elige a las/os representantes de igualdad en los centros y número de horas remuneradas que tienen para llevar a cabo su función

De acuerdo con la Resolución de 26 de agosto de 2010, el Consejo Escolar de centro tiene que elegir a una persona para que sea representante de igualdad de centro teniendo en consideración los tres aspectos siguientes, además de otros posibles:

- Actitud favorable y sensibilidad hacia la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
- Experiencia personal y/o profesional en materia de igualdad entre hombres y mujeres.
- Conocimiento del centro, su organización y funcionamiento, así como su contexto.

Entre las personas que hemos entrevistado para este trabajo, es destacable que la gran mayoría han sido elegidas/os por su actitud y sensibilidad hacia la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres (1-G, 6-L, 7-A, 9-O, 10-P y 11.R); no es común que las elegidas tengan experiencia personal y/o profesional previa en materia de igualdad entre hombres y mujeres, aunque sí la tienen en algunos casos (1-G, 7-A, 9-O y 11-R) y todas/os llevaban varios años en el centro cuando fueron elegidas/os (conocían el centro, su organización, funcionamiento y contexto), a excepción de una de las entrevistadas (2-N) que llevaba dos meses trabajando en el centro cuando fue elegida. Un último caso a destacar es el de 5-T, que a pesar de proponer al equipo directivo su candidatura para ser representante de igualdad, aportando un título de Experta en igualdad por la UNED, fue rechazada, ya que el Equipo directivo consideraba que la igualdad se trabajaba transversalmente desde el departamento de orientación. En la siguiente tabla se reflejan los motivos por los que se ha elegido como representante de igualdad a cada entrevistada/o:

Tabla 11. *Motivos de elección de las/os representantes de igualdad que han participado en la investigación*

Entrevistada/o	Actitud y sensibilidad	Experiencia personal y/o profesional	Conocimiento del centro	A destacar / otros motivos
1-G	x	x	x	Ella se presentó voluntaria para ser representante.
2-N	-	-	-	A los dos meses de entrar en el centro el equipo directivo le propuso ser la figura. Sin conocer su actitud ni sensibilidad hacia el tema, sin que tuviera experiencia personal y/o profesional en materia de igualdad y sin tener conocimiento del centro; sin cumplir con ninguno de los requisitos explícitos que se mencionan en la Resolución de 2010. Ella nos dice que: <p style="text-align: center;">“Han elegido representante porque tiene que haber uno” (Entrevistada 2-N).</p>
3-M	-	-	x	- Por ser un chico y de infantil , que no es lo habitual. - Por ser definitivo .
4-I	-	-	x	Conocían que era muy trabajadora .
5-T	-	-	-	No es representante . Ella se presentó voluntaria para ser representante, ofreció su título de experta universitaria en igualdad por la UNED en su centro, pero consideraron que no era necesaria la figura, que la igualdad se trabajaba de forma transversal desde el equipo de orientación.
6-L	x	-	x	Ella se presentó voluntaria para ser representante.

7-A	x	x	x	- Es reivindicativa (va a todas las huelgas y manifestaciones). - Es una chica en un gremio de hombres (ingeniera).
8-S	-	-	x	Había que nombrar una figura por ley y el equipo directivo nombró a la jefa de estudios , porque desde su posición sería capaz de moverlo.
9-O	x	x	x	El equipo directivo nombró a la directora , porque dentro del Consejo Escolar veían la figura absurda: los padres y madres no están lo suficientemente implicados y el profesorado que trabaja bien en el centro ya tiene otros cargos además de sus clases y no podían cargarles con más peso.
10-P	x	-	x	Llevaba siendo la coordinadora de convivencia 3 años y el equipo directivo valoró su colaboración y ayuda y le propuso ser la figura. Dice que se lo vendieron con: “ No te preocupes que no hay nada que hacer ” (Entrevistada 10-P)
11-R	x	x	x	- Por su trabajo en la integración de diferentes colectivos discriminados (por ejemplo, el colectivo LGTB) desde su tutoría. - Por sus iniciativas previas a ser la figura (talleres sobre menstruación para las niñas de secundaria).

Las entrevistadas 1-G y 6-L son las únicas que pidieron voluntariamente al equipo directivo ser representante de igualdad en su centro. Entre los argumentos que nos dio 1-G sobre el por qué decidió plantear al equipo directivo que quería tener esa responsabilidad, habla de que tenía la necesidad de serlo, de no querer conformarse con la realidad que veía en su centro, y de querer trabajar para llevar a cabo un cambio. Ella nos explica de la siguiente manera:

“por esta otra parte que te he contado que forma parte de mi identidad [lleva 15 años en el mundo del activismo feminista], que tiene que ver con el activismo y con el convencimiento del movimiento feminista y del pensamiento feminista, bueno, pues yo

creo que lo llevo a todos los sitios, a todos los sitios en los que estoy y de todas las maneras en las que estoy. (...) Mi segundo año allí [en su centro], pregunté, bueno, todavía estaba esta mamá [los dos primeros años que ella estuvo en el centro tenía el papel de representante de igualdad una madre de un/a alumno/a], y yo estuve hablando bastante con ella, y yo, empecé a hacer cosas pero, a nivel de aula, hacía propuestas a mi compañera de pareja, de nivel o de ciclo, y ya el tercer año, yo me propuse, yo quería tomar esa responsabilidad, aun no contando con carga horaria para ejercerla. Me apetecía mucho pues, bueno, pues eso, lo necesitaba, veía muchas cosas que, que tienen que modificarse y que no eran excesivamente complejas a poquito que se hiciera y, entonces asumí el cargo y desde ahí empecé a hacer tareas, de los cuatro años, dos he estado sin, bueno, pues sacando mi tiempo, de mi tiempo, y, y demás, y, ya el último, los dos últimos cursos, la dirección de centro, el equipo directivo ha decidido darme una hora, bueno pues porque ha visto cómo funcionan todas las actividades puestas en marcha y que requiere, y entonces tengo esa, esa horita ahí, que es insuficiente, pero bueno, es, es algo.” (Entrevistada G-1)

En las Instrucciones de Inicio de curso también se refleja que el/la representante de igualdad puede disponer de 1 ó 2 horas para llevar a cabo su función (como se recoge en la tabla 1), pero la realidad es que la mayoría de representantes no tienen horas concretas asignadas (remuneradas) para el trabajo en materia de igualdad, y que utilizan su tiempo personal, por lo que el trabajo queda muy ligado a la voluntariedad de la persona. En la siguiente tabla reflejamos el número de horas del que dispone cada participante de la investigación.

Tabla 12. *Horas asignadas para las/os representantes de igualdad*

Entrevistadas/os	Público/ Concertado	Nivel	Función	Años de representante	Horas asignadas como representante de igualdad				
					1er. año	2º año	3er. año	4º año	5º año
1-G	P	EP	Tutora	4º	No	No	1	1	
2-N	C	EP	Tutora, PT y orientadora	2º	No	No			
3-M	P	EI	Tutor y secretario	4º	x	x	x	x	
4-I	P	EP	Tutora	4º	1	1	No	No	
5-T	C	EP	Tutora y PT	0					
6-L	C	EP	Tutora	1º	2				
7-A	P	FP	Maestra	2º	No	No			
8-S	P	ESO Bach	Maestra, jefa de estudios	1º	x				
9-O	P	EP	Maestra y directora	5º	x	x	x	x	x
10-P	P	EP	Tutora y coord. convivencia	2º	No	No			
11-R	P	ESO Bach	Maestra	1º	1				

El representante 3-M es el secretario de su centro y solo tiene 9 horas de clase, por lo que, a pesar de haber podido elegir que una de esas horas fuera para la coordinación de igualdad, decidió optar por trabajar la igualdad en el tiempo que destina a ejercer las funciones de secretario.

“Yo esa hora no la estoy ejerciendo de manera efectiva, ¿por qué?, porque al estar en la secretaría del centro solo tengo 9 horas de clase, entonces las cosas de igualdad pues las

entremezclo con el resto de mi trabajo, ya que son pocas horas las que tengo que ir a clase, pues no pierdo ninguna en la coordinación de igualdad” (Entrevistado 3-M)

Del mismo modo, la representante 8-S, que es la jefa de estudios de su centro, también asume las funciones del representante utilizando su horario de jefa de estudios, al igual que la entrevistada 9-O, que es directora en su centro.

Es destacable que, en una muestra de once personas, tan solo tres tengan horas asignadas para su función como representantes de igualdad. La cifra asciende a seis casos, si sumamos los tres casos en los que las/os representantes de igualdad (secretario, jefa de estudios y directora) optan por utilizar el tiempo de sus cargos directivos para desarrollar la función como representantes. Pero sigue habiendo cuatro casos que no tienen horas asignadas para desempeñar sus funciones como representante, y que tendrán que utilizar su tiempo personal; tiempo que algunas personas, como la entrevistada 2-N, dice que no puede emplear ni tiene intención de hacerlo, al menos este año escolar:

“[No está satisfecha con su labor como representante] No, porque, siento que no... No tengo tiempo, no tengo formación, pero tampoco tengo una actitud activa (...) [a la pregunta de si le gustaría seguir siendo representante de igualdad] tampoco es que tenga grandes experiencias para decirte sí o no. No me he planteado dejar de serlo, porque tampoco depende de mí [a la pregunta de si se plantearía estar más activa en un futuro] (...) Sí, entiendo que sí. Este año, de aquí a noviembre, hay que moverse... y, va a ser, actividades puntuales... no voy a tener una presencia mayor durante el curso, entiendo que este año serán acciones puntuales.” (Entrevistada 2-N)

4.2. Formación recibida en materia de igualdad e intereses de formación

La Ley contra la violencia de género de 2004 señalaba que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado habría de incluirse una formación específica en materia de igualdad. En Cantabria, esto se ha concretado en la Resolución de 26 de agosto de 2010 señalando que la formación en materia de igualdad será promovida por la Consejería de Educación para los/as representantes de igualdad y los/as titulares de las jefaturas de estudios. Respecto a la formación del resto de docentes, la Resolución indica que los Centros de Profesorado promoverán la formación de los docentes en el seno del

propio centro educativo, con la creación de seminarios, grupos de trabajo, o cualquier otra acción formativa, así como con la creación de redes de centros educativos y de profesorado.

Catorce años después de la Ley contra la violencia de género y ocho años después de la publicación de la Resolución, la realidad es que la mayoría de nuestros/as docentes no han recibido **formación en materia de igualdad**.

En la presente investigación hemos recogido que la mayoría de representantes de igualdad no tenían formación previa en materia de igualdad cuando fueron solicitadas/os para el puesto. Una de ellas, 10-P, sí menciona que en sus veinticinco años de profesión ha asistido a algún curso y ha trabajado la coeducación en el aula de manera transversal y, otras dos mujeres, 1-G y 11-R, se habían formado a raíz de pertenecer al movimiento feminista y estar involucradas y formándose dentro de asociaciones feministas. El resto de las/os participantes de la investigación no se habían formado directamente en materia de igualdad con anterioridad a ser nombradas/os representantes, y de este grupo, algunos/as como 3-M y 6-L señalan que se han formado de manera no formal, buscando por su cuenta información, otros planes de igualdad de otras comunidades autónomas, actividades, etc. y el resto nos dicen que han acudido a jornadas o algún curso puntual del CEP en materia de igualdad. En la siguiente tabla se muestran los diferentes tipos de formación que tienen las/os representantes de igualdad entrevistadas/os. Si tuvieron formación antes de ser representantes, si se han preocupado por formarse de manera autónoma y/o formal cuando han sido nombrados, y se indica también las/os representantes que asisten al seminario de igualdad del CEP -como ejemplo de formación formal-. Entre las/os participantes de la investigación hay un porcentaje alto de gente que asiste el seminario porque precisamente es una de las vías que hemos utilizado para pedir voluntarias/os para el trabajo (como se señala en el punto 3.2.1. *Participantes en la investigación*).

Tabla 13. Formación en materia de igualdad de las/os participantes de la investigación

Entrevistada/o	Formación previa a ser representante	Formación no formal siendo representante	Formación formal siendo representante	Asiste al seminario del CEP	A destacar
1-G	x	x	x	-	<p>- Por iniciativa propia tiene mucho bagaje gracias a su parte de activismo feminista: cursos, talleres, jornadas, encuentros y lecturas.</p> <p>- Oficialmente, los dos últimos años está yendo a las jornadas de un día de la Consejería.</p> <p>- Ha creado en su centro a través del CEP un seminario de formación en materia de igualdad para el profesorado, asisten 18-19 personas de 28 que son en el claustro. Lleva dos años (18 el 1er. año y 19 el 2º.).</p> <p>- Le da vueltas a buscar una formación más formal en materia de igualdad:</p> <p style="padding-left: 40px;">“a veces si siento que me faltaría eso, como una estructura mucho más ordenada y mucho más formal.”</p> <p style="padding-left: 40px;">(Entrevistada 1-G)</p>
2-N	-	-	x	-	<p>La designaron representante de igualdad para que fuese a una jornada (noviembre 2017, curso 2017/2018), y es la única formación que ha recibido.</p> <p style="padding-left: 40px;">“sé que a la semana siguiente [de nombrarme representante] había una reunión extraordinaria en Santander en el CEP, una reunión extraordinaria de</p>

					representantes de igualdad, y me designaron precisamente para que fuese, para una toma de contacto.” (Entrevistada 2-N) Este año (2018/2019) dice que no tendrá tiempo para formarse.
3-M	-	x	-	-	Por iniciativa propia ha buscado planes de igualdad de otras CCAA, actividades, hablado con compañeros/as del centro y se ha informado con algún libro.
4-I	-	x	x	x	Considera muy necesaria la formación de las/os docentes, porque ella recuerda que cuando todavía no había recibido formación directa en materia de igualdad, no era consciente de la importancia del problema, y es algo que le ocurre a mucha gente: “con la anterior representante de igualdad (...) alguna vez fuimos a alguna jornada de representantes de igualdad, y yo, de verdad, consideraba que era algo muy exagerado. Por ejemplo, el tema de la publicidad, todo, todo lo que se estaba trabajando consideraba que era algo muy exagerado, por eso, yo creo que es súper necesaria la formación en los docentes. Súper necesaria.” (Entrevistada 4-I)
5-T	x	-	-	-	No es representante. Hizo un curso de experta universitaria en igualdad con la UNED porque se lo pedían para poder llevar a cabo un proyecto en el que sería formadora profesional -todo ello antes de entrar a trabajar en el sistema educativo -.
6-L	-	x	-	x	Por iniciativa propia ha estado leyendo cosas de otras comunidades, algún programa de prevención de maltrato y buscando actividades para hacer con su alumnado.
7-A	-	-	x	x	Le gustaría poder llevar a alguien al centro a que diera una charla a sus compañeros/as sobre la importancia de introducir más la igualdad en el aula.
8-S	-	-	-	x	

9-O	-	-	x	x	
10-P	x	-	-	x	<p>Considera que el seminario del CEP debería tener más horas:</p> <p>“el seminario del CEP (...) son muy pocas horas. Sí que es cierto que si fueran más igual la gente no se apuntaba (...) Merece la pena. Fundamentalmente, más que porque dé formación, porque te motiva a hacer cosas” (Entrevistada 10-P)</p>
11-R	x	x	-	x	<p>Ha recibido formación gracias a su militancia feminista, a través de formación que le han dado en la Dirección General de la Mujer cuando trabajaba en proyectos concretos y a través de cursos concretos de igualdad y coeducación con la UNED, CEP y otras plataformas.</p>

En este punto hay que señalar que el CEP lleva ofertando un seminario de igualdad para los/as representantes de igualdad desde el curso 2012/2013 y que la Consejería de Educación oferta unas jornadas en materia de igualdad desde hace dos años que están abiertas a todo el profesorado. Podríamos pensar que esto es suficiente, ya que parece que los/as representantes de igualdad tienen opciones para formarse. Pero la realidad es que la formación que se oferta para los representantes de igualdad es insuficiente, ya que, si tenemos en cuenta que en Cantabria tenemos un total de 632 centros diferentes -194 centros de educación infantil, 185 de educación primaria, 91 de educación secundaria, 56 de bachillerato, 54 de ciclos y 52 de formación profesional básica (Gobierno de Cantabria, 2018)-, y suponemos que cada centro tuviera que tener un representante de igualdad, necesitaríamos formación para 632 personas, y a la actividad del seminario de igualdad del CEP solo acuden 30-35 personas cada curso académico (un 5,5%) y las jornadas están abiertas para alrededor de 200 personas (un 31,6%); teniendo en cuenta estas cifras, la formación que se oferta desde el CEP y Consejería no es suficiente. Desde luego, no es una formación suficiente para que se cumpla lo que indica La ley contra la violencia de género de 2004 y la Resolución de 2010 sobre la formación de las/os representantes de

igualdad; ¿puede un representante de igualdad realizar bien su trabajo sin una formación adecuada?

Otro de los puntos a tratar en este apartado es el de los **intereses de formación** de las/os representantes de igualdad. Prácticamente todas/os mencionan el tema de la utilización del lenguaje no sexista (2-N, 9-O, 10-P), prevención de la violencia de género (2-N, 6-L, 7-A), el porqué ahora está aumentando el machismo entre los jóvenes, el tema de los mitos del amor romántico (7-A), conocer estrategias para trabajar la convivencia pacífica con el alumnado y la empatía (3-M), cómo los niños y niñas construyen su género (4-I), cómo acercar a las niñas a la ciencia (8-S) y cómo trasladar toda la problemática que hay ahora en la sociedad al centro (10-P). Una de las más experimentadas, 1-G, está interesada en las identidades sexuales, la diversidad sexual (ya que ella se define como heterosexual y CIS¹³ y está más lejos de entender otras identidades que no sean la suya) y en las nuevas masculinidades (aunque tiene miedo a que se ponga la preocupación en formar a los nuevos hombres cuando todavía ve que hay muchas cosas que tenemos que resolver como mujeres).

Es interesante destacar lo que señalaba 1-G sobre las primeras sesiones que tuvo que hacer con sus compañeras en el seminario que creó en su centro, compañeras que estaban muy perdidas en el tema, que no se habían acercado nunca a conceptos básicos para trabajar la igualdad con el alumnado, que todavía no sabían mirar con perspectiva de género:

“El primer año [que llevó a cabo el seminario] (...) y el año pasado también. Para mí era muy importante que hubiera unas cuantas sesiones dedicadas a clarificar asuntos muy básicos de construcción del género, las raíces de la violencia de género, a qué llamamos violencia de género y todos los mitos que están en torno a esos aspectos.” (Entrevistada 1-G)

¹³ CIS: Abreviatura de “cisgénero”: persona cuya identidad de género coincide con su sexo biológico.

4.3. Tipo de funciones que llevan a cabo las/os representantes de igualdad. Tipos de actividades.

De acuerdo con la Resolución de 26 de agosto de 2010, las funciones de la/el representante de igualdad son siete, y se da la posibilidad al Consejo Escolar de determinar otras funciones que estime oportunas. A continuación, analizaremos cuántas de estas medidas son llevadas a cabo por las/os representantes de igualdad de nuestra investigación:

La primera función es la de **elaborar un diagnóstico de las prácticas educativas y de la organización del centro desde una perspectiva de género, identificando discriminaciones y estereotipos sexistas y la difusión de los resultados**. Entre nuestras/os entrevistadas/os, solo una persona llevó a cabo el diagnóstico, la entrevistada 4-I, a través de encuestas al profesorado y a las familias. Otra maestra, la entrevistada 1-G, realizó un cuestionario, pero únicamente al profesorado, con el fin de que voluntariamente le dijeran si les habían gustado las actividades que se habían hecho en materia de igualdad a nivel de centro y si tenían inquietudes por alguna cosa, de cara a empezar a hacer el seminario de igualdad en el centro al año siguiente.

La segunda función es la de **promover iniciativas de centro y de aula de carácter coeducativo y, específicamente, destinadas a la prevención de la violencia de género. Posibles actuaciones: (1) relacionadas con la adquisición de habilidades sociales; (2) desarrollo personal; (3) convivencia en igualdad y resolución pacífica y dialogada de conflictos; (4) modelos de identidad para mujeres y hombres desde una perspectiva igualitaria; (5) diversificación de opciones académico-profesionales que eliminen estereotipos y roles de sexo; (6) distribución de responsabilidades en distintos contextos de la vida cotidiana y (7) educación afectivo-sexual libre de estereotipos sexistas**. La mayoría de las/os entrevistadas/os centran su actividad como representantes de igualdad en la celebración del 8 de marzo, “Día Internacional de la Mujer” y el 25 de noviembre, “Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer” y, en algunos casos, también están empezando a celebrar el 11 de febrero, “Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia” y el 19 de octubre, “Día Internacional contra el Cáncer de Mama”. Conocemos también que el entrevistado 3-M en su centro le da una perspectiva de género a la celebración del 30 de enero, “Día escolar de la no

Violencia y la Paz” y el 20 de noviembre, “Día del Niño” -en el que celebran “el Día del Niño y de la Niña”-.

En estos días concretos, principalmente, las/os representantes de igualdad promueven iniciativas de centro y, en algunos casos, invitan a los tutores a que introduzcan determinadas actividades a nivel de aula, que se concretan en su mayoría en las horas de tutoría. Las actividades, en su mayoría, suelen ser para reflexionar a partir de vídeos, cuentos, lecturas, obras de teatro, (1-G, 2-N, 4-I, 5-T, 9-O); exposiciones (2-N, 7-A); en algunos centros se realizan actividades concretas sobre mujeres en la historia, el deporte, etc. (1-G, 5-T, 9-O); también se intenta promover que padres y madres con trabajos que no corresponden al estereotipo de género se acerquen al centro a contar al alumnado en qué consiste su trabajo, de cara a eliminar estereotipos y roles de género, sobre todo en educación infantil y los primeros cursos de educación primaria (4-I, 6-L); “día rosa”, actividad para deshacerse de los estigmas por no adaptarse a los estereotipos de tu género -que los niños no puedan vestir de rosa porque sea un color de niñas- (9-O); en uno de los centros se impartió en la ESO un taller para las chicas sobre la menstruación, y se pretende realizar uno tanto para chicas como para chicos por separado además de una sesión conjunta final sobre la menstruación y los cambios en la adolescencia, además de plantearse contratar a sexólogas para que den talleres sobre educación sexual que se alejen de la manera tradicional de transmitir esa educación (11-R); creación de vídeos (1-G, 2-N, 4-I, 11-R); creación de obras de teatro (11-R); recitales de poesía (11-R); creación de materiales coeducativos por el alumnado (4-I); cooperativas relacionadas con el tema de la igualdad, en la que alumnado prepare investigaciones y/o actividades para llevar a cabo con alumnado de otros cursos (6-L); charlas de personas externas (7-A, 11-R); panel permanente en un sitio visible del centro en el que poner información sobre temática de igualdad, en el que el alumnado y profesorado también pueda intervenir haciendo aportaciones -noticias, libros, vídeos, artículos, imágenes, etc.- (11-R).

Es interesante señalar que una de las entrevistadas, 1-G, la que está llevando a cabo el seminario de igualdad en su centro, junto con sus compañeras/os del seminario, están creando su propio archivo de actividades en materia de igualdad con las actividades que van diseñando, en las que van añadiendo observaciones tras ponerlas en marcha.

Otra de las entrevistadas, 4-I, también ha empezado este año a poner en marcha una plataforma en Drive en la que subir documentación sobre igualdad:

“Contenidos educativos, contenidos relacionados con mujeres relevantes, relacionados con cómo analizar la publicidad, diferentes vídeos para trabajar desde el aula, artículos de mucho interés, unidades didácticas, canciones (...) todo muy seleccionado, no hay mucho. Lo que pueda ser interesante para la práctica del día a día.” (Entrevistada 4-I)

A pesar de la cantidad de actividades diferentes que se ponen en marcha en los centros, no es tan optimista la visión del entrevistado 3-M, que señala que el cambio en los niños/as no depende solo de que el resultado que vean en el centro de las actividades que se hagan en materia de igualdad sea bueno, ya que intervienen otros agentes que en la mayoría de los casos frenan el cambio:

“El resultado de las actividades es bueno, pero el éxito en cuanto a cambio en los niños/as lo ve a muy largo plazo, y sobre todo porque el cole tiene una pequeña parte, es una cuestión de formación, de educación de los niños/as que empieza en su casa y en cómo vivan en su casa.” (Entrevistado 3-M)

La tercera función es la de **proponer criterios al Claustro y al Consejo Escolar para la revisión del proyecto educativo y de las normas de organización y funcionamiento, incorporando una visión transversal de género, destinada a promover una igualdad real y efectiva en: (1) la planificación del currículo; (2) en los procesos de enseñanza y aprendizaje; (3) en las actividades de carácter complementario y extraescolar y (4) en los periodos de recreo del alumnado.**

Respecto a *la planificación del currículo y los procesos de enseñanza aprendizaje*, la entrevistada 9-O, representante de igualdad y directora de su centro, nos decía que ella introduce actividades en materia de igualdad de manera trimestral a través de la CESPAD¹⁴, y de ahí se llevan a los ciclos:

“yo juego con ventaja (...) a mí me dio la gana meter las actividades de igualdad en la CESPAD, y se han metido en la CESPAD... Entonces, hay que hacerlas, y llevarlas a los ciclos, o sí, o sí. Entonces, yo ya lo dije el año pasado [en el seminario de igualdad del CEP], creo que sería importantísimo incluir al representante de igualdad en la CESPAD

¹⁴ CESPAD: Comisión para la elaboración y seguimiento del plan de atención a la diversidad.

y que trimestralmente salieran de ahí actividades para el resto del centro. No que mis amigos, la gente que respira conmigo en el centro, mi gente más allegada, con la que más feeling tengo me siga, pero el resto del centro no.” (Entrevistada 9-O)

La entrevistada 8-S, representante de igualdad y jefa de estudios en su centro, realiza su función como representante a través de las tutorías, ya que tiene acceso a todos/as los/as tutores/as:

“Lo hacemos a través de las tutorías, y como nosotras [dos jefas de estudios] manejamos las tutorías semana a semana es fácil de coordinar y transmitir a los profesores (...) al ser jefe de estudios estás en todas y eres la que lleva las tutorías todas las semanas y es fácil plantearlo porque tienes acceso a todos los tutores. No es como un profesor que para tener acceso a todos los profesores es más difícil, pero nosotras en todas las reuniones semanales tenemos más acceso (...) cuando esta figura está dentro el equipo directivo, es fácil llevarlo.” (Entrevistada 8-S)

Respecto a *la intervención en las actividades de carácter complementario y extraescolar*, el entrevistado 3-M vuelve a darnos una clave: aparte de buscar actividades en materia de igualdad, a las actividades que se plantean en el centro, en general, intenta darles una perspectiva de igualdad:

“si llegan actividades específicas (...) le damos perspectiva de igualdad (...) por ejemplo la que te cuento del año pasado del *Lipdub* [hicieron un *Lipdub* con una canción que versaba sobre los roles de género] (...) y en las actividades globales del centro, las generales, se intenta, que algunas de ellas estén más vinculadas o darle ese perfil, ya te digo, el cuarteto de cuerda [se propusieron llevar un grupo de música clásica al centro y se contrató a un cuarteto de cuerda formado por mujeres] (...) hubo una... hacen una salida los de quinto, y entre una de las opciones pues decidimos que fueran a una antigua fábrica de tejidos, también, porque era un sitio donde se reivindicaba el papel de la mujer en aquella época, su trabajo (...) Y, eso, pues se eligen así (...) El tipo de actividades, más que hacer actividades concretas, a no ser que nos propongan algo muy chulo, que digamos, oye, pues entonces cambiamos, lo que se hacen es, dentro de las generales del colegio se intenta vincular una parte de ellas al tema de la igualdad.” (Entrevistado 3-M)

Por último, respecto a *la intervención en los periodos de recreo del alumnado*, muchas/os de las/os entrevistados han intervenido eliminando el balón del patio, en

concreto el fútbol, como, por ejemplo, 9-O, que señalaba entre sus motivos estaban el de la violencia y la agresividad con la que los niños volvían a clase después del recreo, a raíz de no saber ganar y/o perder los partidos, que hacía que no se pudiera dar clase cuando volvían del patio; que no se pudiera caminar tranquila/o por el patio por miedo a los balonazos de los que jugaban al fútbol y, porque veía que las niñas acababan jugando en un rincón del patio y que los niños dominaban el espacio:

“Nosotros hace ya muchos años que quitamos el fútbol del patio. Aquí el fútbol está prohibido, desde hace muchísimos años. Me despellejaron en su día. Algunas familias lo agradecieron... sobre todo familias de niñas, que estaban hasta las narices de tener que jugar en un rinconcín del patio, a la comba, o a hablar o lo que fuera porque no tenían hueco en el patio, porque si no pasabas y te abrían la cabeza con los balones... entonces nosotros ya hace muchísimos años que quitamos el fútbol del cole. Ha evitado conflictos. Hay apertura de patio. Hay otro tipo de juegos. Hay otro tipo de relaciones (...) Estaba hasta las narices de los balonazos y de que cuando subieran los críos a las 12 del recreo, subían engarrados, y luego no había quien diera clase (...) o sea, lo hice por salud propia. Más que por los demás, que además ves que también... por salud propia (...) Un día a la semana pueden jugar al balón tiro en una zona del patio, con balones de los blanditos, y no se juega más. No hay más balones ni hay más de nada. Pero esto ya te digo, por lo menos, 8 años hace que he quitado el fútbol.” (Entrevistada 9-O)

Se preguntó a la entrevistada por qué se había planteado la posibilidad de eliminar el fútbol, si había leído sobre el sexismo en los espacios de recreo y las estrategias para modificar esa situación, y al parecer no; ella, de manera intuitiva, analizó las relaciones que había en el patio entre chicos y chicas y tomó la decisión. Práctica que Subirats y Tomé (2007) apoyarían como coeducativa:

“en el patio de juegos existe desigualdad sexual porque ni los recursos ni el espacio se distribuyen equitativamente entre niños y niñas, pero también porque los tipos de juegos que desarrollan unos y otras tienen una clara marca de género, disponen de distinto valor institucional y social (el fútbol es un juego con mayor estatus que saltar a la comba) e incorporan valores y actitudes diferentes que refuerzan la clasificación jerárquica entre el mundo masculino y el femenino.” (p. 107)

Otra de las entrevistadas, la entrevistada 10-P, que antes de ser representante de igualdad era coordinadora de convivencia, también había hecho cambios en la

organización de los patios a través de la comisión de convivencia, cambios que nos señalaba que también tenían relación con el tema de la igualdad:

“Tenemos una serie de decisiones establecidas ya hace unos años, como son la organización de los patios. Que también viene bien para este tema de la igualdad. Entonces, tenemos dos días que, en los recreos se hace ludoteca para niños que son más tranquilos, que no siempre quieren jugar en el patio a juegos muy movidos, (...) además, se hacen los días sin balón, para que no siempre haya fútbol para que la pista esté siempre completa de niños y demás (...) tenemos una campaña de limpieza (...) todos los grupos tienen un día y una semana asignados para ocuparse un poco de la limpieza del patio. Y bueno, pues una serie de cosas así un poco, que vamos poniendo.” (Entrevistada 10-P)

Por su parte, el entrevistado 3-M va a poner en práctica este año en el centro una asamblea de alumnos/as, y entre sus objetivos está el de buscar dinamizar los patios en función de las peticiones de niñas y niños al respecto.

La cuarta función, **realizar propuestas en materia de formación del profesorado mediante acciones formativas en materia de igualdad entre hombres y mujeres**, solo se ha llevado a cabo por la entrevistada 1-G, que como ya hemos señalado anteriormente, ha formado un seminario de igualdad en su centro con el profesorado que voluntariamente ha querido participar.

La quinta función, **realizar propuestas de acciones de formación para padres, madres o representantes legales de los alumnos/as en materia de igualdad entre hombres y mujeres**, es una de las más complicadas; la mayoría de entrevistadas/os nos comentan lo difícil que es el poder llegar a las familias. Una de las entrevistadas, 10-P, recogía la situación de la siguiente manera:

“Me gustaría, lo que pasa es que, creo que me va a costar mucho, porque es un trabajo que tenemos desde siempre. Y es la falta a veces de colaboración con las familias. Me gustaría poder llegar a ellas de alguna forma, no sé, con alguna charla (...) me cuesta (...) el comprometer también a personas que vengan, si luego no (...) los padres no responden. Hemos hecho muchas charlas, por ejemplo, del tema de internet, del problema con los teléfonos (...) fijate, en un centro donde hay más de 400 alumnos... te vienen 7 padres y madres... y claro, eso desmoraliza también.” (Entrevistada 10-P)

La sexta función, **favorecer cauces de coordinación con otras instituciones y profesionales del entorno que desarrollen actuaciones en materia de igualdad entre hombres y mujeres**, no ha sido reflejada por las/os entrevistadas/os. Únicamente, las entrevistadas 4-N y 8-S nos dicen que el ayuntamiento ha colaborado con sus centros en materia de igualdad, con el de la entrevistada 4-N de manera puntual por el 25 de noviembre y con el de la entrevistada 8-S de manera más continuada ofreciéndoles actividades.

Además, señalar que algunas/os de las/os entrevistadas/os nos cuentan que reciben información de muchas entidades que les ofrecen actividades para trabajar la igualdad, información que recogen, organizan y cuando lo estiman oportuno, consideran contactar para llevar a cabo las actividades que les ofertan.

La séptima función, **realizar un seguimiento de las medidas educativas de carácter co-educador que se lleven a cabo en el centro** es realizada por todas/os los representantes, puesto que a final de curso se les pide una memoria en la que concretar las acciones que han llevado a cabo.

4.4. Feminismo

En este apartado lo que pretendemos reflejar es el grado de acercamiento que las/os representantes de igualdad tienen respecto al movimiento feminista: ¿se consideran feministas?, ¿a qué edad se empezaron a interesar por el feminismo?, ¿por qué motivos?, ¿hay representantes que no conozcan el movimiento?

Solo una pequeña parte de las personas entrevistadas afirma sin dudar que es feminista (1-G, 4-I, 6-L y 11-R); otro grupo, duda en afirmarlo rotundamente, pero en su explicación señalan que sí están a favor de la causa feminista al mencionar que quieren “justicia”, “respeto”, “acabar con el machismo” y “acceso de las mujeres a los mismos sitios que los hombres en función de las capacidades” (2-N, 3-M, 5-T, 7-A, 9-O, 10-P); una única persona (8-S) señala que ella no es feminista, que ella no ve “ni machismo ni feminismo” en su centro, “no soy feminista, soy mujer”, dice, por lo que entendemos que el problema, aparte de estar en no conocer la terminología, está en no tener todavía la mirada crítica desde la perspectiva de género (no haberse cuestionado, no haberse

formado). A continuación, en la tabla, mostramos los diferentes posicionamientos de las personas entrevistadas respecto al feminismo.

Tabla 14. *Posicionamiento respecto al feminismo de las personas entrevistadas*

Entrevistada/o	Soy feminista	Soy feminista, pero / No sé	No soy feminista	Motivo
1-G	x	-	-	“Sí. porque creo que es el gran cambio que hace falta en el mundo para que sea más justo. Creo que hay una parte de la población que hay una opresión permanente, en la que llevamos una desventaja de miles de años (...) está tan normalizado que es la última que se ve, y yo creo que es imprescindible mover esa estructura ya de una vez (...) encuentras el feminismo, y empiezas a encontrar muchas respuestas, y muchas respuestas, y muchas respuestas, y aunque cuesta mucho ese desaprendizaje y a veces es doloroso renunciar a cosas, creo que, de pronto empiezas a expandirte y a saber que eso es lo que estaría guay que sintiese todo el mundo, tanto nosotras como ellos (...) y yo creo que la respuesta, por lo que voy aprendiendo, todavía me quedará mucho, está en el feminismo” (Entrevistada 1-G)
2-N	-	x	-	“no sé si la palabra es feminista. Me considero justa. Y si se necesita un movimiento feminista para conseguir todo lo que no tenemos, pues sí, soy feminista. Quiero decir, no sé si me explico. Considero que no es justo. No es justo todo lo que nos han quitado a lo largo del tiempo, y la posición que tenemos no es justa” (Entrevistada 2-N)
3-M	-	x	-	“no sé, es que tampoco tengo muy claro cuál es la definición de feminista. Yo, vamos, yo, me considero una persona respetuosa con, con todo el mundo, y con todo, pero yo, especialmente feminista,

				<p>especialmente reivindicativo de derechos de las mujeres, en algunos ámbitos sí, en otros no (...) en el ámbito laboral tengo muy claro que el papel de la mujer tiene que cambiar, su presencia en cargos directivos (...) en determinados temas en cuanto a las decisiones sobre su vida, en cuanto a los embarazos, me parece que, que, que hay algunas mujeres a las que no se les ha tratado bien (...) Creo que el machismo sigue arraigado en nuestra sociedad. En ese sentido creo que hay que acabar con ello, pero en otros ámbitos un poquito más radicales, Pues, tampoco... yo es que no comparto radicalismos de ningún lado, tampoco hasta el extremo, pero vamos, sí que me considero defensor de los derechos de la mujer. Sí, sí, sí.” (Entrevistado 3-M)</p>
4-I	x	-	-	<p>“Sí. Porque creo totalmente que estamos en una sociedad machista y que tenemos que velar por nuestras necesidades e intereses, por lo menos, pues lo que hablamos muchas veces, que evidentemente no somos iguales, pero sí que tenemos los mismos derechos y las mismas necesidades (...) creo que todavía la palabra <feminista>, y eso que como podrías comprobar, no tengo mucho vocabulario relacionado con ello, pero es verdad que yo creo que no se lo toman como algo positivo. Tiene connotaciones muy negativas, yo creo que equiparándose un poco con el machismo. No tan exagerado, pero es verdad que se considera como una postura súper extrema” (Entrevistada 4-I)</p>
5-T	-	x	-	<p>“feminista... no sé si soy feminista o no soy feminista. Es que si te soy sincera no lo sé (...) es que, a ver, hay una palabra que se llama <feminazi>, que ahí yo no me veo nada representada, entonces (...) Yo me he encontrado con gente muy radical. Y a mí eso tampoco me gusta (...) Si el feminismo es que todos podamos demostrar nuestras potencialidades, entonces ahí sí que soy feminista.” (Entrevistada 5-T)</p>
6-L	x	-	-	<p>“Sí [duda], a ver, el feminismo, entendido como <defensora de los derechos de la mujer>, sí. Feminismo como <mis derechos están por encima de los hombres>, no (...) la gente, muchas veces lo entiende mal. Dices, <feminismo>, y <oh, ¡¿estás en contra de los hombres?!>, no. Así que, sí, soy defensora de los derechos de la mujer, por supuesto (...) es verdad que es un concepto que está bastante lioso todavía en la sociedad,</p>

				no está muy claro. Entonces... hay que especificarlo, de momento.” (Entrevistada 6-L)
7-A	-	x	-	“Un poquito. No radical, pero sí. Sí, sí, claro, siempre, luchando por las chicas [sonríe] (...) tengo varios grupos que, sí, somos guerrillas así en general (...) chicas reivindicativas y a todas las manifestaciones y cosas por las mujeres, contra la manada y todas esas cosas, bueno, ahí he ido de cabeza y he llevado a toda la gente que he podido (...) yo intento meterlo donde puedo, pero, pero creo que no lo llevo así a, como primer objetivo.” (Entrevistada 7-A)
8-S			x	“Pues no. La verdad. Vamos, feminista, me considero una mujer. Pero no feminista, que lo tenga que llevar a rajatabla el feminismo. No. Me considero una mujer. No feminista. Una mujer (...) en el centro en el que he estado, yo no he estado en muchos centros, solamente en este y, el feminismo aquí, yo no le veo, no hay machismo ni feminismo.” (Entrevistada 8-S)
9-O		x		“Soy feminista, pero no <feministorra> (...) Para mí ser feminista es poder acceder a los mismos sitios según las capacidades que yo como mujer tenga, por igual (...) no pido igualdad para todos ni pido paridad.” (Entrevistada 9-O)
10-P	-	x	-	“La verdad, la verdad, no (...) yo, no creo que. Bueno, yo no me considero feminista, como lo que a veces sale en la tele del feminismo... de la radicalización, de estar todo el día en la calle con las pancartas... yo me considero feminista solamente como, pienso que la mejor forma de que esto cambie es la educación, la educación y la educación, y que creo que la labor que hacemos en los centros es sumamente importante. Feminista como salir y hacer huelgas como se hizo el año pasado el 8 de marzo y tal, pues no (...) yo creo en la igualdad, pero no solo de género, sino de todo tipo, y creo que tenemos que trabajar en el respeto a todas las personas por encima del feminismo y por encima de más, y que cuando consigamos el gran respeto, conseguiremos el resto.” (Entrevistada 10-P)
11-R	x	-	-	“Por supuesto (...) Podría decirte un primer motivo, justicia. Creo que es una cuestión de justicia, de dignidad, de respeto, de derechos

			humanos. Esa sería la lección cero de barrio sésamo. De por qué soy feminista.” (Entrevistada 11-R)
--	--	--	---

Es interesante destacar también los momentos en los que las personas se acercaron al feminismo. En la introducción del presente trabajo, la autora misma señala que ella empezó a interesarse muy tarde, a los 23 años, y a pesar de llevarse de media veinte años de edad con las entrevistadas/os del trabajo, la edad de acercamiento al feminismo coincide con la mayoría de los casos: (1) En el caso de 1-G, su interés por el feminismo comenzó cuando accedió al mercado laboral, y en su caso sobre todo cuando se desprendió del amor romántico, alrededor de los 30 años, momento en el cual se dio cuenta de que muchas cosas que ya buscaba de niña o desde adolescente, tenían que ver con una necesidad de amplitud, de libertad, de igualdad y de justicia. (2) En el caso de 3-M, el único hombre entre las personas participantes de la investigación, este señala que una de sus hermanas y su compañera -la madre de su hija- están muy metidas en el movimiento, por lo que siempre lo ha conocido y ha estado interesado, pero señala que sobre todo se interesó a raíz de nacer su hija, nos dice que tiene un libro en casa de Chimamanda Ngozi Adichie, “Cómo educar en el feminismo”. (3) La entrevistada 4-I comenzó a interesarse por el feminismo a raíz de ser representante de igualdad, con anterioridad lo consideraba algo exagerado, no tenía formación, no sabía mirar, dice, y no le daba la importancia que merecía, como muchos de sus compañeros/as actualmente en su centro. (4) El interés por el feminismo de la entrevistada 6-L comenzó cuando empezó a formar una familia (formada en su caso por un marido, un hijo y una casa) y se dio cuenta de que era necesario el reparto de tareas entre el hombre y la mujer, de que era la única que verdaderamente estaba llevando la casa y que eso tenía que cambiar; cuando vivía con sus padres veía a su madre hacer unas cosas en casa y a su padre otras, pero no se planteaba la desigualdad. (5) El interés por el feminismo de la entrevistada 7-A dice que ha sido innato, y recuerda en concreto que su madre les dijo a su hermana y a ella cuando eran pequeñas, tienen además tres hermanos, “tened vuestro propio trabajo para ser autónomas y tened vuestro propio dinero, y que no dependáis de ningún hombre”, porque ella era ama de casa y tenía que pedir el dinero a su marido, que era el que trabajaba de manera remunerada. (7) El interés por el feminismo de la entrevistada 9-O empezó también cuando tuvo hijos y se dio cuenta de que tenía que organizar su vida

personal, en su casa, con su marido, ella era la que llevaba el hogar y además se encargaba de los cuidados de los niños, “o evolucionas y te enfrentas a ello o te entra una depresión”. (8) El interés por el feminismo de la entrevistada 11-R empezó cuando se enamoró de una chica en el instituto y vio el rechazo que suscitaba la homosexualidad, a raíz de ello, cuando se fue a estudiar fuera, a los 18 años, entró en una asociación feminista y empezó a formarse; pero la sensibilidad con la igualdad surge cuando era pequeña, en su casa su rol era limpiar los zapatos a sus hermanos y un día se plantó y se negó a ello.

4.5. Compañeras/os del centro: interés, apoyo, rechazo, soledad y necesidad de formación

En general, los/as representantes de igualdad a los que hemos entrevistado señalan que en el centro no se tiene **interés** por su figura (10-P), algunas señalan que sí hay una parte del claustro que está interesada (2-N, 4-I, 7-A, 8-S, 9-O y 11-R), pero son muy pocas personas las que señalan que haya un gran número de docentes que estén interesados y apoyen las iniciativas de la/el representante de igualdad (1-G, 3-M, 5-T y 6-L). Una de las entrevistadas, 11-R, nos dice que, en concreto, en su centro, encuentra que los/as interesados/as por el tema de la igualdad son maestros que, o bien son feministas u homosexuales; esta maestra nos habla de la necesidad de tener que conquistar el espacio:

“hay mucho desinterés por parte del profesorado (...) en general, en otros centros (...) aquí también, aquí hay que conquistar el espacio, porque el año pasado [nombra a la antigua representante de igualdad] se sintió bastante sola, ¿sabes? Y con bastante vacío (...) es un tema delicado el cómo llegas a los profes sin que parezca que invadas su espacio, que sientan que invades su currículum, pero claro, es que, es otro planteamiento, porque claro, ¿es sentirte profesora de, de física? ¿o es sentirte educadora? (...) esa es la batalla con la que llevo luchando todos estos años. Entonces, mientras solo me considere profesora de matemáticas, no hay nada que hacer.” (Entrevistada 11-R)

Respecto al **apoyo**, la mayoría coincide en que es muy importante tener el apoyo del equipo directivo, y mientras unas/os señalan que lo tienen (1-G, 3-M, 4-I, 6-L, 7-A, 8-S, 9-O, 10-P y 11-R), otras, como 2-N, nos dice que no, que el equipo la ha elegido porque tenían que tener la figura en el centro no por un interés real de que actúe, “Han tenido que elegir... representante, porque hay que tener uno” (Entrevistada 2-N).

Tenemos que señalar aquí uno de los casos más especiales de las personas entrevistadas, el de la entrevistada 5-T, que fue directamente a la dirección del centro para ofrecerse como representante de igualdad y le dijeron que no era necesaria la figura, que el tema de la igualdad se llevaba de manera transversal desde la orientación. Es también destacable que el apoyo del equipo directivo tiene que ir acompañado de hechos, como señala 7-A, que, a pesar de contar con el apoyo del equipo directivo, no cuenta con horas complementarias como representante, y además de su carga lectiva normal tiene que afrontar el puesto como representante utilizando su tiempo personal:

“ellos me lo pidieron [se refiere a que el equipo directivo le pidió ser representante de igualdad], colaboración total siempre... Lo único este año es lo de las horas (...) intenté que me quitaran horas, pero el problema era que, como tenemos pocos alumnos, como te comentaba, me decían, que yo creo que ha sido una milonga... vamos, el año que viene yo lo tengo clarísimo, les voy a decir: -o me quitáis horas de clase, o yo no soy representante de igualdad-, porque es que es eso, es que tengo muchísimas horas y tengo mucho que hacer, (...) gasto mucho tiempo de mi tiempo personal (...) no me importa, lo hago con gusto, pero vaya, a veces ya... Sobre todo, cuando ves que es que hay gente que los que tienen proyecto, tienen menos horas... digo, jo, ya me gustaría a mí poder dedicar más tiempo.” (Entrevistada 7-A)

Otra parte de las/os representantes nos hablan de **rechazo** (1-G, 2-N, 4-I, 7-A, 9-O Y 11-R), sobre todo a través de la utilización de la ironía y burlas de mal gusto con las que compañeras/os pretenden ridiculizar las propuestas o lo que se haya planteado desde la coordinación de igualdad. Dos de las entrevistadas señalan una frase muy recurrida por algunas/os de sus compañeras/os: “ahí viene la pesada de igualdad” (1-G, 2-N y 4-I). La entrevistada 1-G nos dice que el rechazo que ve en su centro no es a las iniciativas, sino a que algunos/as maestros/as todavía no saben mirar con perspectiva de género, no acaban de entender que la causa sea necesaria:

“[habla del rechazo de algunas/os compañeras/os] no tanto a las iniciativas (...) a cosas que no acaban de entender que sean necesarias, que -si no estaremos exagerando-, que -a ver si vamos a dar la vuelta a la tortilla... que... - [ríe], esas cosas, sí, hay comentarios que medio sorna, medio verdad... y yo sé que ahí pesan, ¿no?, o que están presentes de alguna manera y que (...) siempre es en modo broma yo creo. Sí, de momento sí. Otra cosa es que por detrás haya otras cosas.” (Entrevistada 1-G)

Esto mismo lo señala también la entrevistada 2-N, y alude a la sensación de que el rechazo de algunas/os compañeras/os al feminismo sea porque lo vean como una moda, no como una necesidad real de que tenga que tener lugar un cambio:

“hay gente que no lo considera necesario, o que lo considera una moda, por eso te digo que ahora la palabra feminismo quizá se está cargando de cosas, o la están cargando de cosas, que igual no van con el movimiento (...) Pero, no sé si es rechazo, o es burla, a veces, entiende como burla como, -es que eso no es necesario, ya estamos otra vez-, hacia mí o hacia cualquiera que haga un comentario.” (Entrevistada 2-N)

Un punto más escabroso y difícil de abordar es la situación que nos cuenta 9-O, que, como representante de igualdad y directora de su centro, encuentra que tiene compañeras/os que se enfrentan a alguna de las iniciativas que propone simplemente por no tener una buena relación con 9-O, no por estar en contra de la figura de el/la representante de igualdad:

“[9-O nos dice que algunas/os compañeras/os rechazan] A la figura no, a las iniciativas sí, pero no... a determinadas iniciativas sí, como la del lenguaje sexista (...) y después, nada, los grupúsculos que hay en todos los centros... que basta que digas tú de rosa, pues ellas de tal. Pero basta que el día de Halloween no lo celebre, y ellas vienen con la calabaza. Los grupúsculos de, <nonistas>.” (Entrevistada 9-O)

La temática que más rechazo recibe, que es cuestionada y, en los mejores casos, debatida, es la del uso de un lenguaje no sexista en el centro (1-G, 2-N, 3-M, 5-T, 7-A, 8-S, 9-O y 11-R).

Otra temática que causó polémica en uno de los centros de una de nuestras entrevistadas, la entrevistada 11-R, fue la puesta en marcha de un taller para mujeres sobre la menstruación:

“[el taller] fue polémico (...) recibí mucha incompreensión por parte de los compañeros (...) se me acusó de feminazi, de que era discriminatorio mi taller porque no estaban los chicos (...) hubo cuatro personas que criticaron abiertamente el taller, sin tener ni idea de lo que estaba haciendo, por supuesto, porque si me hubiesen preguntado, pues yo les hubiese explicado por qué chicas y no chicos, ¿no? Y entonces, solamente una de esas personas (...) un hombre, vino y se disculpó cuando le conté qué es lo que estaba haciendo. Porque, claro, hubo un momento en el que esta persona dijo: -es que esos son contenidos de mi asignatura- y entonces yo me quedé mirándole y le dije: -mira, mi

periodo no es un contenido- [ríe] (...) luego le dije que que, si él proponía abordar algo con los chicos, podíamos hacer dos sesiones por separado y luego hacer una sesión en conjunto. Que él trabajase con los chicos, yo con las chicas... pero les cuesta mucho entender que, al mismo tiempo que estás haciendo un taller para que haya un autoconocimiento sobre su ciclo menstrual (...) estás trabajando el empoderamiento femenino, y el empoderamiento femenino no se puede trabajar estando los chicos presentes, o por lo menos no como yo quiero trabajarlo. Pero no está preparado el personal todavía para este salto.” (Entrevistada 11-R).

Varias/os entrevistadas/os inciden en que es clave en la representación de igualdad no **sentirse sola/o** (1-G, 3-M, 4-I, 7-A, 10-P y 11-R). La entrevistada 1-G señala que hay personas que son representantes de igualdad que tienen mucha carga, que no se sienten arropadas ni acompañadas por sus compañeras/os, a las que no se les apoya en las iniciativas, y que considera complicado que la figura de el/la representante de igualdad en esas circunstancias pueda recoger frutos, si no los puede ni plantar, teniendo que sortear tantas resistencias:

“hay una carga que yo, personalmente no la vivo, o sea, yo me siento muy arropada y muy acompañada, pero sé que hay experiencias y vivencias de otras personas que tienen este cargo que se vienen abajo porque no solo no encuentran apoyo en las iniciativas si no es que además cargan con un San Benito como de... “y ahora viene esta”, entonces bueno... lo veo complicado, o sea, tendría que ponerse mucho más desde las organizaciones que nos organizan, desde quien nos dirige, desde la consejería.” (Entrevistada 1-G)

La entrevistada 4-I nos habla de la sensación de verse sola, de que quisiera introducir la igualdad en la dinámica del día a día, pero le resulta difícil poder acceder a otras/os compañeras/os:

“La verdad es que me apoya el cole con las propuestas que hago. Sí que es un cole, además, bastante comprometido, pero sí que es verdad que te ves un poco sola. No solo yo, ¿eh? Yo creo que sí que es verdad que la mayoría de representantes de igualdad. Porque evidentemente quieres hacer muchas más cosas que no puedes (...) te gustaría introducirlo un poco más en la dinámica del día a día, pero sí que es verdad que es difícil, porque hay veces no puedes acceder (...) Hay profesorado que si no quiere llevar a cabo tus propuestas, no es algo que puedas forzar, por mucho que esté recogido en la ley o en

el proyecto de centro. Te dicen que sí, pero sabes que en el día a día cuando surgen determinados conflictos no es así.” (Entrevistada 4-I)

Por último, respecto a la **formación**, todas/os las/os entrevistadas/os coinciden en que es necesario que la totalidad de sus compañeros/as se forme en materia de igualdad.

4.6. Alumnado: Retroceso en materia de igualdad, interés por las actividades y demandas y formación

El primer punto que vamos a abordar en este apartado es su opinión sobre el **retroceso en materia de igualdad** que están viviendo los niños y las niñas. Una de las entrevistadas, 1-G, señala que en los últimos años han notado cómo se están acentuando cada vez más los estereotipos de género:

“reconozco que, tanto los más pequeños (...) como ya el, en 6º por ejemplo, es como que se acentúan muchísimo, o sea, los niños más pequeños vienen al cole cargadísimos, con una construcción brutal, cada vez más potente, cada vez más fuerte, otra vez el rosa-el azul, el fútbol-las muñecas, esto sí-esto no, eh, o sea, es como que cada año fuese más. Estamos un poco como asustados. Y a medida que se van haciendo mayores, a menos que hayan pasado por un trabajo muy sistematizado de igualdad en las aulas, que eso también depende de con qué profes les va tocando... sí es verdad que en sexto empiezan a desvincularse cada vez mucho de, de esto, ¿Sabes? No, no lo ven como algo... claro, porque, sus referentes continuos fuera de la escuela van como en otra línea, claro, desde la música, las series de televisión, los videojuegos... quiero decir, que sus referentes están en otra línea, entonces hay veces, no, no notas rechazo, pero sí notas un poco, como... <¡pero si ya está esto solucionao!>, y en los más peques no... ni les pega el aire. Los más peques vienen muy muy estandarizados, cada vez más. Con excepciones.” (Entrevistada 1-G)

En este contexto, podemos señalar que el alumnado recibe con **interés** las actividades que se hacen en materia de igualdad y que en ocasiones incluso **demandan** actividades, pero esto no es suficiente, ya que es necesaria no solo la **formación** en los centros, sino que haya una formación en casa, desde las familias; que los medios de comunicación también intervengan de una manera positiva, no negativa como lo es la actual, ya que son los principales perpetuadores de los estereotipos de género y violencia

contra la mujer, a través de la televisión, el ordenador, el móvil y otras plataformas, se transmiten estereotipos sexistas mediante el cine, series, música, publicidad, etc., que llevan a los niños y niñas contenidos sexistas sin filtro de todo tipo. Como señala 10-P:

“la sociedad ahora mismo, ayuda muy poco. Aunque, hay mucha comunicación, mucha tele (...) realmente la sociedad ahora mismo como está montada, yo creo que educa muy poco. Los medios de comunicación los menos. Y como los niños están muy apegados a ellos, pues nos obligan a trabajar a nosotros el doble. Los modelos que presentan para nada son los del respeto. Entonces, tenemos que trabajar aquí muchísimo más.”
(Entrevistada 10-P)

De todos modos, la misma maestra que señalaba que los niños y niñas cada vez tienen los estereotipos de género más marcados, señala que los grupos con los que ha trabajado sí se han interesado por el tema de la igualdad y han demandado actividades en esa materia; y dice que se nota la diferencia entre el alumnado que llega a 6º de educación primaria habiendo tenido una buena formación en igualdad y el alumnado que no la ha tenido:

“yo estoy en segundo ciclo, entre tercero y cuarto (...) se nota muchísimo eh, quienes llegan a 6º con gente que, tenemos presente el tema de la igualdad y lo trabajamos, se nota muchísimo, porque son, para mí es un ciclo fundamental para la formación de la personalidad.” (Entrevistada 1-G)

El entrevistado 3-M señala que la formación que hay que dar al alumnado en las aulas debería consistir en el análisis desde la perspectiva de género de las experiencias reales desigualitarias a las que se enfrentan en su día a día:

“en clase pues se les transmite los valores, lo que tal, pero (...) hay muchas veces que tú lo recibes en clase, pero en cuanto sales por la puerta se acabó (...) la igualdad, más que dentro de las aulas, que dentro de las aulas está cubierta, es el día a día de la igualdad (...) necesitan, más que formación necesitan tener experiencias reales de igualdad, porque para ellos es un concepto etéreo que, que al final es que la sociedad es que está así. Es decir, es que no, les podemos contar mil cosas, pero luego llegan a los sitios y ven lo que ven, y eso, que también se puede trabajar desde el aula, pero, más que desde el punto de vista formativo, de hacer un bloque de contenidos, sino de análisis de experiencias y de prácticas reales de experiencias, que los críos vean la realidad que les rodea (...) No les podemos evitar que tengan experiencias, que vean situaciones, pero una vez que hayan

visto una situación, indirectamente se la explico, porque claro, ellos construyen a partir de lo que interpretan, los más mayores un poquito más, pero los niños de 5-6 años, o sea, ven algo, lo interpretan y lo construyen, pues en ese momento somos los adultos los que tenemos que estar al lado, para que vean que no tiene por qué estar bien lo que estoy viendo.” (Entrevistada 3-M)

Algo que es evidente, es que hay que romper con la formación directa carente de significado, con actividades en las que el alumnado sabe lo que tiene que contestar, pero para las que no realiza ningún tipo de reflexión previa, como señala 4-I:

“[el alumnado respecto a las actividades que se hacen en materia de igualdad] Sí creo que es receptivo, bastante. Pero sí que es verdad que también tienen como frases muy... no me acuerdo de cómo se dice, frases (...) muy aprendidas. Las típicas frases de <es que no hay que>, no sé, no sé, <hay que cuidar del otro>, pero realmente no son pensamientos reflexivos, ni que vengan realmente de dentro.” (Entrevistada 4-I)

Por último, recoger que una de las entrevistadas, 6-L, nos señala que el alumnado necesita formación directa en materia de igualdad, principalmente, para que puedan alejarse de ese pensamiento de que la igualdad es real, pensamiento que ve que gran parte del alumnado tiene interiorizado:

“necesitan saber más. Ver más cosas en materia de igualdad. Porque sí que piensan que... que somos iguales, que hay igualdad, que tenemos los mismos derechos, pero no, no saben realmente todo lo que hay detrás. Ya simplemente con el tipo de música que escuchan, no se dan cuenta de esa desigualdad que hay, por ejemplo, en la música, en las letras que escuchan hoy en día en la radio, que yo me quedo asustada. Empezando por ahí. No son conscientes de todo lo que eso genera.” (Entrevistada 6-L)

4.7. Familias: Conocimiento, participación, demandas y formación

A partir de las entrevistas realizadas, hemos comprobado que, por lo general, las familias **no conocen** la figura de el/la representante de igualdad (1-G, 2-N, 3-M, 5-T, 6-L, 7-A, 8-S y 11-R), a excepción de algunos casos concretos en los que sí que la figura se nombra a principio de curso en las reuniones generales (10-P) y otros en los que la figura está presente en el blog del centro (4-I y 9-O) e incluso, en algunos casos, tienen hasta un blog de igualdad (4-I), donde suben las actividades que realizan en el centro, enlaces a

artículos, webs para trabajar, información de todo tipo y de interés relacionada con la igualdad.

Por lo tanto, las/os representantes de igualdad no reciben prácticamente **demandas** de las familias. Hay casos concretos en el que las familias sí se ponen en contacto para felicitar por alguna actividad concreta en materia de igualdad que se haya llevado a cabo en el centro (G-1, 9-O); otras, para pedir información sobre igualdad a la representante -como referencias de algún libro- (G-1) y otras, para hacer alguna aportación en materia de igualdad (3-M, 4-I, 6-L). Uno de los entrevistados, 3-M, nos ha informado de que 2 ó 3 familias se han puesto en contacto con él para enviarle información sobre posibles actividades para llevar a cabo con el alumnado (pero nos dice que esto no es lo común, que entiende que si estas familias lo hacen es porque tienen una sensibilidad especial con el tema de la igualdad por su trabajo). Otra de las entrevistadas, 4-I, nos ha informado también de que una madre de un/a alumno/a del centro le ha mandado algún artículo interesante y una guía sobre el lenguaje no sexista.

Las familias, por lo general, tampoco **participan** en materia de igualdad en el centro. Hay algunas/os representantes de igualdad (1-G, 4-I, 6-L, 9-O y 10-P) que sí que intentan hacer partícipes a las familias en las actividades en materia de igualdad que se llevan a cabo en el centro con el alumnado: 1-G, por ejemplo, envía algunos elementos concretos de las actividades a casa para que las familias y sus hijos/as dispongan de un espacio para hablar sobre el tema; 4-I, a principio de curso hizo un diagnóstico a través de un cuestionario a las familias para saber en qué nivel de conocimientos estaban en materia de igualdad y 6-L y 10-P, intentan que las familias cuyos padres o madres que tengan trabajos que no atiendan a la norma del estereotipo de género acudan al centro para presentarse y ayudar al alumnado a romper con los estereotipos. Otras/os representantes no se lo han planteado (3-M) o bien, se lo han planteado, pero no saben cómo proceder (4-I).

Por último, respecto a la **formación**, todas/os las/os entrevistadas/os coinciden en que es necesario que las familias se formen en materia de igualdad y, es necesario señalar que una de las entrevistadas, 10-P, nos dice que por lo general colaboran más las mujeres que los hombres, algo que debería cambiar.

4.8. Reflexión sobre el trabajo realizado como representantes de igualdad: expectativas cumplidas, futuro y necesidad de la figura

La mayoría de las/os representantes de igualdad están **satisfechas/os** con su labor, pero prácticamente todas/os nos matizan que hacen lo que pueden dentro del tiempo del que disponen para dedicar a la figura, que en su mayor parte es tiempo personal. La entrevistada 1-G señala que la lucha por la igualdad en las aulas y centros es un camino de fondo, que está satisfecha por todo lo que ha ido aprendiendo y, que tiene la certeza de que seguirá formándose para que su centro avance en materia de igualdad:

“Sí, sí estoy muy contenta, es un camino muy chulo, pero, me ha dado sed, me ha dado sed de seguir formándome, y, no sé, imagino que tengo que aprender mucho más y, estoy muy contenta pero no satisfecha en cuanto de, ¡ya llegue! (...) Yo creo que hago todo lo que está en mi mano (...) si no correría el riesgo de desfondarme (...) creo que hay que tener cuidado con eso, porque, esto es una carrera, o sea, es de largo recorrido, y entonces, me parece más importante ir poco a poco, ir cogiendo... eso, pues como llamo yo <cómplices>, dando formación y, sobre todo pensar que si en algún momento, yo lo repito mucho, si en algún momento yo me voy de ese cole que haya quedado ya un sustrato que permita que, eso se mantenga, se sostenga. Y bueno, pues eso requiere mucho trabajo, poco a poco, y de largo recorrido, con larga mirada, vamos.” (Entrevistada 1-G)

Un caso peculiar es el de la entrevistada 2-N, que al comienzo de su segundo año en el centro como representante de igualdad (fecha en la que se realizó la entrevista) considera que no está satisfecha con su labor como representante de igualdad porque no tiene tiempo, ni formación, ni tampoco una actitud activa:

“[contestación a la pregunta de si se está satisfecha con su labor como representante] Si me lo preguntas así, pues no. No, porque, siento que no... No tengo tiempo, no tengo formación, pero tampoco tengo una actitud activa” (Entrevistada 2-N)

El caso de la representante de igualdad 2-N se agrava cuando, a la pregunta de si querría continuar como representante de igualdad en el centro, nos contesta que no se ha planteado dejar de serlo y que tampoco dependería de ella:

“En este tiempo tampoco es que tenga grandes experiencias para decirte sí o no. No me he planteado dejar de serlo, porque tampoco depende de mí.” (entrevistada 2-N)

¿Si alguien no está realizando su trabajo como debería -o como le gustaría, si tuviera tiempo, formación y una actitud activa-?, ¿no debería rechazar un papel en el centro que ha comprobado ya que no puede abarcar?, ¿no debería depender esa decisión de ella?, ¿tanto de ella como del equipo directivo?, ¿cómo valora el equipo directivo esta figura en este caso concreto?, ¿dónde está la inspección educativa?, ¿qué valoración se hace de la importancia de esta figura en el centro, si cuando no se mueve, no se pide que se mueva?

Junto a este caso, en el que el equipo directivo muestra que no valora la importancia de la figura del representante de igualdad, tenemos otro caso que empieza de la misma manera pero termina de manera diferente, el de la entrevistada 10-P, a la que cuando el director pidió que aceptase el papel como representante de igualdad, y accedió, éste le dijo que no se preocupase porque no tendría nada que hacer, e incluso la intentó disuadir de su iniciativa de acudir a las sesiones del seminario de igualdad del CEP, actitud que el equipo directivo del centro cambió el segundo año en el que ella volvía a ser la representante de igualdad, ya que al ver todo lo que se había trabajado en el centro en materia de igualdad en el primer año, incluso, la pidieron que por favor volviera a acudir a las sesiones del seminario del CEP ese año también:

“yo llevaba (...) ejerciendo la coordinación de convivencia 3-4 años (...) y bueno, parece ser que mi colaboración y ayuda con el equipo directivo hizo que mi persona fuera valorada. Y luego me pidieron entonces que hiciera también esta representación [de igualdad]. Me lo vendieron con: -No te preocupes, que no hay nada que hacer, no te preocupes que en realidad esto tal- y bueno, pues dije, nada, alguien lo tiene que ser. Yo misma- (...) [ahora empieza a hablar de su asistencia, el primer año que fue nombrada representante, al seminario de igualdad del CEP] fue iniciativa propia. Es más, (...) me dijo el director: - ¿Seguro que quieres hacerlo? Mira que, pf, es de tu tiempo... no tienes obligación... te hemos puesto de representante para que no tengas más tarea... bastante tienes...- Digo, bueno, voy a ver, voy a ver porque no tengo ni idea. Y este año me dijeron: -Ay, sí, apúntate, que el año pasado salieron cosas interesantes que nos gustaron-.”
(Entrevistada 10-P)

La mayoría de las/os representantes entrevistadas/os comparte con nosotras que querrían **continuar** siendo representantes de igualdad en sus centros, menos las entrevistadas 8-S, 10-P y 9-O; estas tres mujeres, señalan que no les importaría ceder la figura a otra persona, y en concreto, la entrevistada 10-P, lo indica con la intencionalidad

de que eso fuera una forma de conseguir apoyo, ya que si una persona se interesase por el tema de la igualdad como ella, ya no serían solo una (ella sola), sino dos personas en el centro trabajando por la igualdad (ella y la otra compañera), que es su problema actual, que siente que ella es la única que propone actuaciones en materia de igualdad y se preocupa por el tema en general en su centro.

Para finalizar con el apartado de la continuidad, me parece interesante destacar el motivo por el que la entrevistada 1-G quiere continuar siendo la representante de igualdad en su centro:

“[habla de querer seguir siendo representante de igualdad] pues claro que me gusta (...) Porque, yo siento que, es como, si descubres algo muy bueno, muy bueno, muy bueno, es como que, - ¡tenéis que hacerme caso! -, porque esto es muy bueno para la vida [ríe] y entonces eso creo que es como lo que me motiva. También te digo, hay veces que también pues, me cansa mucho, es, es un poco cansado, eh, porque bueno tú lo sabes en cuanto estás así (...) lo ves todo como desde otra perspectiva y, y te cansa y... pf... hace mucho Patriarcado ahí fuera (...) hay veces que es muy cansado, pero, bueno en mi caso, es que no se me ocurre otra manera de estar en la vida, entonces, si soy maestra voy a ser así y cuando soy cantante pues también. Es así, y, y cuando voy en el coche pues también, así que, eso.” (Entrevistada 1-G)

Por último, todas/os las/os entrevistadas/os coinciden en que la figura de la/el representante de igualdad es **necesaria** en los centros. La entrevistada 6-L nos dice que, por ahora, que no hay una concienciación muy grande sobre el problema de la necesidad de hacer efectiva la igualdad en la sociedad, es necesario que una persona que sí que esté concienciada actúe como guía en materia de igualdad en los centros:

“Yo creo que sí es necesaria [la figura del/la representante de igualdad]. Ahora mismo sí. Cuando consigamos que esto tome conciencia... y se quiten estos estereotipos no, porque ya lo tendremos metido en la sociedad, pero ahora mismo, alguien que nos dé un poco la luz, el camino, una guía, sí, sí es necesario.” (Entrevistada 6-L)

5. Propuestas de mejora para la adecuada representación de la igualdad en los centros educativos dirigidas a la Consejería de Educación y a la Universidad

En este apartado se irán introduciendo las propuestas de mejora que las/os representantes de igualdad nos han ido sugiriendo sobre cómo mejorar la figura que desempeñan. Todas las peticiones recogidas podrían (deberían) tenerse en cuenta por parte de los organismos a los que les compete, tanto la Consejería de Educación como la Universidad, para mejorar la figura de las/os representantes de igualdad a través de las necesidades que estas/os mismas/os demandan.

Uno de los principales aspectos que rotundamente tiene que **cambiar** es **que la existencia de la figura de la/el representante de igualdad dependa de que el equipo directivo esté concienciado o no con la causa**, porque entonces pasaría como en el caso de la entrevistada 2-N, que a pesar de no estar actuando en materia de igualdad continúa siendo representante porque nadie le pide cuentas, o el caso de la entrevistada 5-T, que a pesar de haber propuesto al equipo directivo ser representante de igualdad le han negado la posibilidad amparándose en que la igualdad ya está cubierta de manera transversal por el equipo de orientación. La entrevistada 5-T nos dice que en su centro:

“[la existencia de la figura del/la representante] depende del equipo directivo. Que el equipo directivo esté concienciado. Si éste no lo está, ya te puedes... puedes darte cabezazos contra la pared, que no.” (Entrevistada 5-T)

Resulta imprescindible establecer la **obligatoriedad de contar con un/a representante de igualdad en el centro**, y de que esta/e **desempeñe las funciones que marca la Resolución de 2010**.

Una de las herramientas para trabajar que la mayoría de representantes señala que es insuficiente es el **tiempo**, prácticamente todas las personas entrevistadas se quejan de que no tienen tiempo para llevar a cabo todas las funciones que se le piden a la figura (4 de las/os entrevistadas/os no tiene horas asignadas como representante; otro grupo, 3 personas, ocupan cargos en puestos directivos y utilizan el tiempo de esos cargos para trabajar en sus funciones de representante, y solo 3 personas tienen asignadas horas para trabajar en la representación de igualdad), tanto las personas que tienen horas asignadas como las que no, insisten en lo necesario de disponer de tiempo para desarrollar la figura. El entrevistado 3-M señala que sería necesario que **en las Instrucciones de Inicio de**

curso las horas que se le asignan a la figura se reflejasen de una manera más firme, ya que ahora mismo lo que señalan es que “el docente representante de igualdad podrá disponer de x horas”, no dice “dispondrá”:

“[mejoraría la figura del/a representante] tratando de, porque es un tiempo que al final te dicen, eh, vale, sí, tienes una hora a la semana, eh, que sí, que la tiene, pero esas instrucciones no dejan claro que la tengas, es en el caso de ser posible.” (entrevistado 3-M)

Junto con la falta de tiempo para trabajar en la figura, otro obstáculo es la **inestabilidad**, la entrevistada 9-O nos decía que una de las cosas fundamentales para un/a representante de igualdad es la **estabilidad**, ya que si la norma es que en los centros solo una persona lleve a cabo este papel y el resto del claustro no se preocupe, es necesario que la figura la ocupe alguien que vaya a estar en el centro de manera permanente, una persona indefinida, porque de no ser así, si no hay continuidad en el trabajo, no serán posibles los cambios necesarios para que el centro se transforme. La entrevistada 9-O nos señala que en el seminario de igualdad cada año entran personas nuevas que empiezan desde cero y sin saber nada (sin tener información de otros/as representantes previos a ellas/os en el centro, sin haber abordado nunca el tema de la igualdad, etc.):

“una de las cosas que necesita un representante de igualdad es estabilidad, y se ha demostrado en el seminario. La gente que llega de nuevas, y que el año que viene hay otro, y que el año que viene hay otro, no sabe dónde está (...) No sabe ni por dónde empezar. La gente que lleva en el seminario un año, dos años, tres años, o sea, que lleva más del primer año, tiene un hilo conductor, y sabe ya cómo se mueve la gente en el centro, de quién puede tirar... sabe de quién puede tirar para que arrastre a no sé quién... es que la continuidad es fundamental.” (Entrevistada 9-O).

Otro obstáculo para el/la representante de igualdad es la propia **nomenclatura**. Una de las entrevistadas, 2-N, señala que considera que el hecho de ser “representante” y no **“coordinadora de igualdad”** la sitúa en una posición de inferioridad jerárquica: está el/la coordinador/a de interculturalidad, el/la coordinador/a TIC, el/la coordinador/a de los Proyectos Integrados de Innovación Educativa, el/la coordinador/a de biblioteca y luego, el/la representante de igualdad. Además, junto con la nomenclatura, también

enfatisa sobre el hecho de que las personas no están preparadas para introducir la igualdad en los centros, para valorar su importancia. La entrevistada 2-N señala:

“El hecho de que nos llamen representantes y todos los demás sean coordinadores, ya marca una diferencia, marca una diferencia de estatus. Yo no coordino nada (...) [ahora habla de la necesidad de que se valore más la figura] que se reconozca más que existe porque es necesario, desde quien lo tiene que reconocer, que es Consejería. Creo que hace falta que pase un poquito de tiempo, porque entiendo que cuando empezaron la coordinación TIC, pues las TIC también... para aquellos dinosaurios que trabajan en los centros dirían pues qué es esto de un ordenador y, hizo falta tiempo, e ir viendo que era necesario el cambio y, entonces nos hace falta tiempo, que hace relativamente pocos años... igual, hay muchas personas que lo venían viendo desde hace mucho pero, es tan evidente que hay un movimiento de personas que no están satisfechas con lo que hay, entonces eso, como todos los grandes cambios, creo que necesitas tiempo.”
(Entrevistada 2-N)

Quizás sería necesario modificar la nomenclatura para, dar a la figura de la/el representante de igualdad una posición diferente, para otorgarla más autoridad. Otra de las entrevistadas, 1-G, también nos comunicó otra petición sobre un posible cambio en la nomenclatura de la figura; para ella, debería llamarse **“representante de feminismo”**:

“algo tan [quiere decir básico], como llevar la palabra <feminismo> a la escuela, es algo que todavía no... ¿Eres el responsable de igualdad? Para mí tendríamos que ser el responsable de feminismo. Yo lo veo así (...) [ahora se referirá al empleo del término feminista y de la explicación de su significado en la escuela] pero sé que es una opción individual, ¿eh? Por eso, porque yo creo que todavía falta recorrido socialmente, falta recorrido para conocer, que es eso, que es para reconocer un equilibrio, la gente se siente más cómoda con la palabra igualdad.” (Entrevistada 1-G)

A continuación, abordaremos la problemática de las carencias de formación de algunas/os de las/os representantes de igualdad en materia de igualdad. Como señala la entrevistada 1-G, tenemos un problema que está en la base, en la **formación inicial del profesorado**: las carencias en materia de igualdad de los planes del grado en magisterio en educación primaria y educación infantil; pero también en el máster de formación de profesorado de secundaria; e incluso, en las programaciones de cualquiera de los grados que se ofertan en la universidad, desde las artes y humanidades, pasando por la ingeniería

y arquitectura, ciencias sociales y jurídicas, hasta ciencias y ciencias de la salud. Como señala 1-G:

“me parece imprescindible que, quienes nos vamos a dedicar a la educación, tengamos ya una base, una formación clara al respecto de este tema, que salga de, de magisterio, que salgamos con eso, que con eso vayamos. Eso ya no va a incidir en mi labor, eso va a incidir en la labor de gente del futuro. Pero, si yo tengo que decir qué cosas faltan (...) falta formación y claridad de ideas.” (Entrevistada 1-G)

Además del planteamiento de la necesidad de transformar la formación inicial, todas/os las/os representantes señalan la importancia de que tanto ellas/os mismas/os como sus compañeras/os de centro se formen en materia de igualdad en la actualidad, para superar esas carencias de su formación inicial. Esto se puede resolver a través de la **formación permanente del profesorado**, cuyo alcance actualmente es insuficiente, ya que el seminario de igualdad del CEP solo tiene un aforo de 30-40 personas y las jornadas sobre igualdad un aforo de 200; la realidad es que actualmente hay representantes de igualdad que no están formadas/os en igualdad, además de la gran parte del profesorado ordinario -no representante- que tampoco. Sería necesario **ampliar la oferta formativa desde el CEP y la Consejería** en materia de igualdad para todos/as los/as docentes (no solo representantes de igualdad).

Una manera de formar al profesorado que ya está teniendo éxito en uno de los centros es a través de la **formación de seminarios de igualdad en el mismo centro**, estrategia a través de la cual la entrevistada 1-G nos cuenta que lleva trasladando la importancia sobre trabajar la igualdad (primero a nivel personal y luego como maestras/os en el aula) a los compañeros/as de su claustro desde hace dos años ya en su centro actual. Por su parte, la entrevistada 6-L, nos cuenta que el tema de la igualdad ella lo lleva a su claustro a través de las **reuniones de equipo**, en las que recaban información sobre qué actividades lleva cada uno en su aula, qué poder hacer, pequeños gestos -sin que les suponga una hora diaria de clase-, etc., reuniones que tienen lugar una vez por semana.

Pasamos ahora a hablar de uno de los principales problemas a los que se tienen que enfrentar las/os representantes de igualdad, el **enfrentamiento en solitario a la tarea de llevar la igualdad al centro**. Como señalan Subirats y Tomé (2007), y ya mencionamos anteriormente, trabajar en solitario se traduce con el paso del tiempo en

una pérdida de energía, de motivación, en la mayoría de casos supone enfrentarse con el resto de compañeras/os que no entienden o discuten tus propuestas, y al ver los (pocos) resultados obtenidos, estos llevan a la persona a abandonar la lucha bajo un sentimiento de fracaso; las autoras nos hablan de la necesaria creación de alianzas entre el profesorado, del trabajo en equipo, de no optar nunca por la actuación en solitario.

Una de las entrevistadas, 4-I, se ha animado a proponer en su centro la creación de una **comisión de igualdad**, para afrontar el problema de la falta de apoyo y la soledad (tanto a raíz de la indiferencia como por el rechazo, que es más duro de soportar) a la que tienen que enfrentarse muchas/os de las/os representantes de igualdad en el desempeño de sus funciones, y de esta manera, que el peso de llevar la igualdad a los centros no recaiga solo en una persona. La entrevistada lo plantea así:

“este año (...) con dirección, ya el curso pasado lo hemos estado hablando, de poder hacer como un observatorio de igualdad, desde el cole. Ya no solo para observar la realidad del centro, que también, sino para formar una pequeña, eh, como una especie de grupo de igualdad, no es un grupo de trabajo en sí, porque tampoco va a haber formación, y no nos vamos a fijar en ese tipo de objetivos, pero sí que haya una comisión de igualdad, en la que no solo recaiga el peso en una persona, sino en más de una, y además con la posibilidad también de que los padres puedan participar en mayor o menor medida.”
(Entrevistada 4-I)

Hemos conocido también otras dos realidades en las que la representante de igualdad ya está dentro de un grupo, el caso de la entrevistada 10-P, coordinadora de convivencia y representante de igualdad, que lleva a cabo sus funciones como representante a través del grupo de convivencia y la entrevistada 11-R, que siendo solo representante de igualdad está también dentro de la comisión de interculturalidad de su centro, por iniciativa del equipo directivo. Como señalan las entrevistadas, **la incorporación de la/el representante de igualdad dentro de la comisión de convivencia** (10-P) o **de la comisión de interculturalidad** (11-R) es una práctica muy positiva para que pueda desarrollar a cabo sus funciones junto con la colaboración de más compañeros/as, y no en solitario.

Bajo esta premisa de que la/el representante de igualdad no actúe sola/o, sino que tenga un equipo que le acompañe, está también una idea de la entrevistada 4-I de que

hubiera **un representante de igualdad en cada etapa o ciclo**, porque, dice, sería la manera de llegar a las actividades del día a día. Sabe que es complicado, sí, sería implicar a mucha gente, pero implicar a mucha gente para hacer un trabajo que ahora mismo solo soporta solo ella; y llevarlo sola sí que es algo complicado.

Otro tema a tratar es el de la **falta de conocimiento de recursos**, que está estrechamente ligado con la falta de formación, por otro lado, y con la falta de tiempo. La entrevistada 1-G señala que una forma de suplir las carencias de tiempo que tienen las/os representantes de igualdad podría ser la de crear una **plataforma** en la que éstas/os pudieran tener **acceso a recursos fiables, estudiados, analizados y trabajados por personas expertas**: libros, películas, vídeos, canciones, etc.; organizados por temáticas y edades, incluso con la posibilidad de que se fueran introduciendo por los/as maestros/as observaciones tras poner los recursos en marcha en las aulas y/o centros. De manera que así, los/as representantes de igualdad, y en general el profesorado, tuviera más fácil la búsqueda. En internet está todo, o casi todo, sí, pero es muy importante saber buscar, y si no se puede ampliar el horario a los/as representantes de igualdad, al menos, como propone 3-M, **contratar a profesionales que desde Consejería hicieran la labor de búsqueda, análisis y categorización**, lo cual sería un gran paso para que los/as representantes dispusieran de más tiempo para poder dar abasto con todas sus funciones.

“el tiempo siempre es poquísimo, creo que estaría bien eso, poder recurrir a, a recursos ya hechos, ¿no? No tener que hacer una búsqueda... que en mi caso yo ya tenía una mochila muy grande, ¿no? De, de recursos, de libritos, de películas, de vídeos de canciones (...) Pero, el poder tener eso ya en un sitio, un archivo, no sé muy bien... de actividades, de propuestas, eso creo que facilitaría muchísimo la tarea... porque es diferente que tú vayas como responsable de igualdad y plantees: -va a llegar el 8 de marzo (...) ¡vamos a hacer algo!-, -¿qué hacemos?-, -¡no sé! Vamos a pensarlo...-, pf. -Mirad, hay esta propuesta para el primer ciclo, esta para el segundo...- eso creo que facilitaría muchísimo el trabajo de los responsables de igualdad, así que eso, se me ocurre el tiempo, el que podamos disponer de recursos ya un poco estudiados, analizados y trabajados.”
(Entrevistada 1-G)

El representante 3-M también menciona que necesita el intercambio de experiencias con otros centros donde esté habiendo buenos resultados, y que esto podría tomar la forma de un **banco de recursos, de algún sistema colaborativo**.

“Si no hay más tiempo, lo que es, dentro de los centros, pues que la Consejería tenga a personas que sí dispongan de ese tiempo y que nos puedan facilitar las estrategias y las maneras de hacer.” (Entrevistado 3-M)

Muchas de las peticiones de las/os representantes son llamadas de auxilio frente al problema de no saber **cómo actuar con las familias**, ¿cómo podrían trasladar a las familias la necesidad de que coeduquen desde casa a sus hijos e hijas? El representante 3-M se lamenta de que la labor que se hace desde las escuelas nunca será suficiente si no se educa también correctamente a los niños y niñas desde casa:

“el resultado de las actividades [que se realizan en el centro en materia de igualdad] es bueno, pero, ¿el éxito en cuanto a cambio en los niños? Pues, a muy largo plazo. A muy largo plazo, y sobre todo que es una función en la que el cole tiene una pequeña parte, esta es una cuestión de formación, de educación de los niños que empieza en su casa y en cómo vivan en su casa.” (Entrevistado 3-M)

La Consejería podría llevar a cabo **campañas de concienciación sobre la importancia de coeducar en el ambiente familiar, además de facilitar materiales para trabajar en familia**. Del mismo modo, desde los **centros** no se puede abandonar la voluntad de hacer llegar a las familias la importancia de coeducar, las **reuniones** del/a docente con las familias son un buen cauce para transmitir la importancia del tema, además de intentarlo con **charlas o talleres**; aunque a en estos últimos la participación es menor, la asistencia de las familias a reuniones de principio de curso y finales de trimestre es muy alta.

Respecto a la **formación del alumnado**, muchos/as de los/as representantes de igualdad coinciden en que les resulta difícil acercar el trabajo en materia de igualdad a las aulas, ya que, como señala 3-M, los contenidos del currículo pesan.

“al final, lo que presiona es el currículo, sobre todo a los niños de primaria [ahora se refiere a la realización de más actividades en materia de igualdad con el alumnado] ¿Se podrían hacer? Se podría hacer una al mes. (...) se podrían hacer un montón de cosas, pero (...) muchas de las familias lo que demandan: lengua, mate, inglés y ciencias. No, y a partir de ahí, todo lo que sea extra, pues muy bien, muy bien para que se lo pasen bien, pero lengua, mate... ¿Sabes? Yo creo que, si incrementásemos más las horas (...) con gente tendríamos problemas.” (Entrevistado 3-M)

Una de las vías para acercar de manera directa la igualdad en las aulas sin que el resto de asignaturas se vieran directamente afectadas (siempre teniendo en cuenta que se debe actuar en materia de igualdad transversalmente en todo el currículo), eran las asignaturas de “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” -para uno de los cursos del último ciclo de educación primaria y uno de los tres primeros cursos de educación secundaria- y la de “Educación ético-cívica” -en el cuarto curso de secundaria-, asignaturas en las que se señalaba que se prestaría especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres, que se introdujeron en el currículo con la LOE, y que fueron eliminadas por la LOMCE; si no fuera posible **la reincorporación de las asignaturas en materia de igualdad de la LOE**, vemos necesario reflejar aquí la estrategia de la entrevistada 9-O (representante y directora en su centro): **introducir en la CESPAD la figura del representante de igualdad**, y a partir de ahí, introducir trimestralmente actividades sobre la temática de la igualdad para que se lleven a cabo y trabajen obligatoriamente en todos los niveles.

Por último, recogemos las propuestas de mejora que se hicieron a partir de la reflexión sobre cómo sería posible que la figura del representante de igualdad y la igualdad en sí misma cobrasen importancia en los centros. Uno de los entrevistados, 3-M, al pensar sobre ello, nos planteó que quizás en un futuro se podría diseñar un **plan específico para la importancia de la igualdad en los centros**, incluso señalarse también, para **introducir en las normas de funcionamiento** de los centros, cuáles son las **faltas de respeto relacionadas con la igualdad y sus consecuencias**:

“[hablando de la posibilidad que ve de que haya una transformación y que la figura del/a representante cobre más importancia] antes, en estos documentos de elaboración programación general o hacer memoria, ni se nombraba la figura. Ahora, por lo menos se nombra y se le da una serie de instrucciones. Yo creo que, con el tiempo, pues aumentará su importancia (...) además, la sociedad cada vez lo va a demandar más (...) estamos inmersos en una sociedad en la que cada vez se reclama más (...) hay movimientos sociales... El año pasado, ha sido un momento muy reivindicativo. Entonces, eh, hay que hacer algo, los centros educativos somos la base de todo eso, y las Consejerías son las que tienen en las manos, para decir, <oye, chicos, vamos espabilando y vamos haciendo cosas>, entonces, yo creo que sí que se le va a dar más relevancia. No solo a la figura sino al trabajo de la igualdad en los centros. Lo mismo que hay planes específicos para las

nuevas tecnologías, planes específicos para leer y escribir, todos muy importantes, por supuesto, pues esto también. Igual el día de mañana hay un plan específico para la importancia de la igualdad en los centros. O se pide que, en las normas, antes, el reglamento de régimen interno, que ahora se llama <normas de funcionamiento>, se dice, oye, pues explícitamente ahí tenéis que establecer, pues, cuáles son las faltas de respeto con, digamos las faltas vinculadas con la igualdad y cuáles van a ser sus consecuencias, que ahora mismo no existen. (...) yo creo que sí, yo creo que con el tiempo sí.”
(Entrevistado 3-M)

La entrevistada 4-I plantea también que la creación de un plan de igualdad que todos los centros tuvieran que cumplir es necesario, ya que por mucho que esté en la normativa, en la ley, actualmente no se cumplen cosas que son básicas, y subraya la necesidad de que este plan fuera impulsado desde la consejería, no desde el/la representante de igualdad de un centro, porque igual en su centro no tiene voz, pero al Consejería sí la tendrá. En la misma línea, la entrevistada 9-O propone que el **protocolo en materia de igualdad** que están realizando las/os representantes de igualdad en el **seminario de representantes del CEP** salga **de manera oficial como protocolo a seguir por todos los colectivos de Cantabria**, para que todos los centros se vayan impregnando del ambiente coeducativo, y esa es la única manera que ve de que se evolucione:

“ya que vamos a elaborar un protocolo [en el seminario del CEP] (...) un protocolo para ver cómo se respira en los centros y a partir de ahí tomar medidas conjuntas... que eso se lleve a cabo (...) todo lo que se hace [en un centro], tiene que ser por un acuerdo y por un consenso, y unos tienen que arrastrar a otros (...) Pero si eso sale como colectivo docente de todos los colectivos de Cantabria, y en todos los colegios se va viendo el ambiente, se va viendo tal. Es la única manera de evolucionar. Y yo le doy 4-6 años mínimo.”
(Entrevistada 9-O)

A continuación, a modo de resumen, recogeremos en una tabla todas las propuestas de mejora para la adecuada representación de la igualdad en los centros educativos hechas por las/os representantes de igualdad entrevistadas/os:

Tabla 15. *Propuestas de mejora para la adecuada representación de igualdad en los centros educativos hechas por representantes de igualdad*

Problemáticas	Propuestas de mejora. Intervenir en:
1. Elección de los/as representantes de igualdad	<p>Impedir que la existencia de la figura de la/el representante de igualdad dependa de que el equipo directivo esté concienciado o no en materia de igualdad. Posibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer la obligatoriedad de tener un/a representante de igualdad. - Controlar que la/el representante de igualdad realice las funciones que recoge la Resolución de 2010.
2. Falta de tiempo para trabajar como representante de igualdad	<p>Exigir la dotación de tiempo para que la/el representante trabaje en sus funciones. Posibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer la obligatoriedad en las Instrucciones de Inicio de Curso de que la/el representante de igualdad tenga 1 ó 2 horas para realizar su trabajo como representante. - Controlar que la dotación de estas horas se cumpla.
3. Inestabilidad de la figura del/a representante de igualdad	<p>Exigir que se cumpla el requisito de la Resolución de 2010 de que el/la representante esté en el puesto dos años, siempre y cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpla en ese periodo con sus responsabilidades. - Al terminar el periodo, si quiere dejar la figura, obligatoriedad de trabajar con la/el próxima/o representante de igualdad para que continúe en la misma línea de trabajo.
4. Nomenclatura	<p>Hay dos propuestas de formas de nombrar a la figura del/a representante de igualdad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Coordinador/a de igualdad”, situaría a las/os representantes al mismo nivel que el resto de coordinadoras/es de centro (eliminando posibles jerarquías). - “Representante de feminismo”, sería una manera de abrir camino socialmente al feminismo, que al fin y al cabo es el

	<p>movimiento que ha posibilitado que la igualdad haya formado parte del sistema educativo.</p>
<p>5. Falta de formación del profesorado en materia de igualdad</p>	<p>5.1. Formación inicial del profesorado. Suplir carencias en materia de igualdad en los planes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado en magisterio en educación primaria. - Grado en magisterio en educación infantil. - Máster de formación de profesorado de secundaria. - Cualquier grado ofertado en la Universidad. <p>5.2. Formación permanente del profesorado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ofertar más opciones de formación desde el CEP y la Consejería, las actuales son insuficientes. - Formar seminarios de igualdad en los propios centros. - Trabajar con el claustro a través de las reuniones de equipo en materia de igualdad.
<p>6. Enfrentamiento en solitario a la tarea de llevar la igualdad al centro</p>	<p>6.1. Se han recogido dos propuestas para responsabilizarse de llevar la igualdad a los centros en grupo, y no en solitario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de una “comisión de igualdad”, en la que el peso de la representación no recaiga sobre una sola persona, sino sobre un grupo de docentes (abriendo la posibilidad también de que participen familias). - La existencia de un/a representante de igualdad en cada etapa, ciclo o departamento, lo que facilitaría llevar actividades o simplemente la igualdad de manera transversal a las aulas en el día a día. <p>6.2. Otro modo de proceder que hemos recogido ha sido el de la incorporación de la/el representante de igualdad dentro de otros grupos ya formados en el centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La comisión de convivencia. - La comisión de interculturalidad.
<p>7. Falta de conocimiento de recursos para trabajar en materia de igualdad</p>	<p>Se han hecho varias propuestas para suplir la falta de conocimiento de recursos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - La creación de una plataforma en la que representantes de igualdad y docentes en general pudieran acceder a recursos fiables, estudiados, analizados y categorizados por personas expertas (profesionales contratadas/os por la Consejería de Educación): libros, películas, vídeos, canciones, ejercicios, prácticas, etc. - La creación de un banco de recursos, de un sistema colaborativo entre docentes, que facilitase el intercambio de experiencias que estuvieran dando buenos resultados.
<p>8. Falta de actuación coeducativa por parte de las familias</p>	<p>Como primer agente de socialización de los niños y niñas, las familias deberían trabajar la coeducación. Posibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de campañas de concienciación por parte de Consejería. - Facilitación de materiales para trabajar sobre coeducación para las familias. - Información a las familias por parte de los centros en las reuniones de inicio de curso y las que tengan lugar durante el año, talleres y charlas.
<p>9. Peso de los contenidos del currículo (sobre todo de las áreas de matemáticas, lengua e inglés), que dificulta la incorporación de actividades en materia de igualdad</p>	<p>Dos propuestas hacemos en este punto, una primera que de nuevo parece utópica (ojalá en un futuro no sea así) y una segunda que ya se está llevando a cabo en uno de los centros. Facilitaría el trabajo en materia de igualdad en las aulas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La reincorporación de las asignaturas en materia de igualdad de la LOE: “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos” y “Educación ético-cívica”, ambas, asignaturas en las que se prestaba especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. - Introducir en la CESPAD la figura del/a representante de igualdad, y a partir de ahí, introducir trimestralmente actividades sobre la temática de la igualdad para que se lleven a cabo y trabajen obligatoriamente en todos los niveles.

<p>10. La baja importancia que se da a la igualdad de género en general y a la labor de la figura del/a representante de igualdad en particular</p>	<p>Para mejorar la situación de indiferencia e incluso rechazo a la importancia de trabajar la igualdad en los centros, se plantean varias propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La creación de un plan específico para la importancia de la igualdad en los centros - Señalar en las normas de funcionamiento de los centros cuáles son las faltas de respeto relacionadas con la igualdad y sus consecuencias. - Publicar de manera oficial un protocolo en materia de igualdad que se tenga que aplicar de manera obligatoria en todos los centros de Cantabria (en concreto, al hacer esta propuesta, la entrevistada menciona el protocolo en materia de igualdad que empezaron a elaborar en el curso 2016/2017 desde el seminario de igualdad del CEP Santander).
---	--

6. Conclusiones

Comenzamos este trabajo exponiendo la importancia de enfrentarnos a las desigualdades de géneros presentes en las diferentes sociedades del siglo XXI, resaltando la importancia de eliminar la violencia de género, tanto en su máxima expresión, el asesinato, como en el resto de sus formas (Varela, 2013; Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2018; Subirats, 2017; etc.).

Encontramos que la base de la violencia y de las formas de discriminación contra las mujeres se encuentran en la obsolescencia de los actuales modelos de género, y que actuar sobre ellos es necesario para erradicar las desigualdades de género (Subirats, 2017). Los agentes que intervienen en la reproducción de las desigualdades de género son la familia, los medios de comunicación y la escuela (Moreno, 2000) y en esta investigación nos centramos en este último agente, la escuela, por ser la plataforma por la que, en principio, tienen que pasar todos/as los/as niños/as. Si bien es cierto que la escuela es el segundo agente que interviene en el proceso de socialización y que la familia es el primero, lo que la convierte en un agente muy importante en el proceso de

adquisición y desarrollo de las capacidades, posibilidades, deseos, etc. de cada individuo -que quedarán sesgados por los estereotipos de género si no se trabaja para que no suceda- (Subirats y Tomé, 2007), la realidad es que la familia no es una institución con una organización común para todos/as, en ella no se tiene la obligación de aplicar un currículo, ni se pide a los padres, madres u otros integrantes que sean profesionales de la educación; y es por ello, que encontramos en la escuela una plataforma que debe actuar, como segundo agente, para suplir las carencias del primero y, en general, suplir las carencias del resto de factores que conforman a los individuos de una manera diferenciada en función de su género.

Esto parece que nos lleva a pensar que la escuela tiene la solución para acabar con las desigualdades de géneros, pero la realidad es que, en la actualidad, la igualdad en el sistema educativo solo es formal. Tras analizar la evolución de las leyes de educación en materia de igualdad, sí que podemos confirmar que el sistema educativo se rige por el principio de igualdad y que en él se habla de la necesidad de prevenir la violencia de género, pero la realidad es que la igualdad no está presente de manera efectiva en el día a día de los centros; motivo por el cual surge la necesidad de crear la figura del/a representante de igualdad, para que al menos una persona en el centro se encargue de llevar la igualdad a la vida del centro, en vista de las carencias de los mismos en este ámbito.

De nuevo, nos encontramos con otra pieza de la igualdad formal, la figura del/a representante de igualdad, ya que, en vista de los resultados de este trabajo, el estado de la figura del/a representante de igualdad, en la mayoría de los casos que hemos podido conocer, dista mucho de cumplir con todas las obligaciones que dicta la ley. Hemos comprobado que la introducción de la igualdad en los centros es una carrera de fondo en la que a muchas/os se les acaban las fuerzas y abandonan antes de empezar; pero también una carrera en la que no podemos olvidarnos de las/os que siguen esforzándose en llegar a la meta, aunque sean conscientes de que está muy lejos y todavía les quede mucho camino por recorrer. La coeducación es la intervención escolar necesaria para que se desarrollen relaciones de género más igualitarias y se corrijan los desajustes que se están produciendo entre los modelos de género tradicionales con los nuevos modelos de género más igualitarios (Ballarín, 2007), en pro de conseguir que cada individuo pueda desarrollarse en todas las dimensiones de su vida y en todas las capacidades, eliminando

los aspectos negativos y jerarquías de los modelos de género vigentes y construyendo conjuntamente una nueva cultura andrógina (Subirats, 2017).

La figura del/la representante de igualdad, que surgió hace 14 años en la Ley contra la violencia de género de 2004 y cuyas características y funciones fueron concretadas hace ocho años en la Resolución de 26 de agosto de 2010, a día de hoy, todavía no está presente en muchos de los centros educativos. Se dan tres situaciones diferentes: (1) hay centros en los que sí se ha elegido a un/a representante de igualdad, pero la persona elegida no lleva a cabo sus funciones; (2) hay otros centros que sí tienen una persona que trabaje como representante de igualdad, pero solo lleva a cabo actuaciones muy puntuales y superficiales, centrando su participación a nivel de centro en la conmemoración de días puntuales (8 de marzo y 25 de febrero) y a nivel interno, únicamente en preocuparse por llevar el lenguaje no sexista a la web y algunos documentos de centro; (3) y un último grupo de representantes que sí llevan a cabo su función de una manera eficaz, intentando abordar todos los aspectos que señala la Resolución de 2010 (diagnóstico del centro en materia de igualdad, autoformación, formación externa e interés por la formación del resto del claustro en materia de igualdad, intervención en los espacios de recreo con perspectiva de género, etc.).

Esta diversidad de realidades refleja que es necesario seguir introduciendo cambios alrededor de la figura del/la representante de igualdad para que su presencia e intervención en los centros sea verdaderamente efectiva, ya que, de no preocuparnos por ello, por conseguir mejorar la figura, estaríamos restándole la importancia que verdaderamente tiene. Las escuelas del siglo XXI no reflejan una educación coeducativa, el currículo, androcéntrico, prácticamente no ha cambiado desde finales del siglo XX; los espacios siguen dominados por los niños, relegándose las niñas a las esquinas de los patios; las maestras/os junto con las familias y los medios de comunicación seguimos transmitiendo estereotipos de género a los niños y niñas mediante el trato que les damos, lo que hacemos, la manera de comportarnos, etc., todo ello conforman los cimientos de las desigualdades de género que irán aumentando y mutando a medida que ellos/as vayan creciendo; etc. Con algunas excepciones de buenas prácticas, como ya hemos ido recogiendo a lo largo del trabajo.

Así, algunas de las conclusiones que encontramos en la presente investigación son las siguientes:

- Los motivos de la elección de las/os representantes de igualdad no se ajustan en todos los casos a los tres requisitos que se mencionan en la Resolución de 2010: (1) que la persona elegida tenga una actitud favorable y sensibilidad hacia la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres; (2) que tenga experiencia personal y/o profesional en materia de igualdad entre hombres y mujeres y (3) que conozca el centro, su organización, funcionamiento y contexto. En la mayoría de los casos sí es así, las personas elegidas cumplen alguno de estos requisitos; en otros casos hay mujeres que se prestan voluntarias; en otros, se elige a las personas por ser trabajadoras y definitivas en el centro; pero, en los últimos, los casos que no deberían permitirse y en los que habría que intervenir, el equipo directivo nombra a las/os representantes sin considerar que la figura sea importante, sin considerar que se tenga que trabajar en materia de igualdad, por lo que la persona que lleva a cabo la función, que acepta algo que de primeras no es valorado, no la valora tampoco.

Debería evitarse que la figura del/a representante de igualdad dependa de que el equipo directivo esté concienciado o no con la causa, y exigirse la obligatoriedad de contar con un/a representante de igualdad en el centro que desempeñe de manera eficaz las funciones que recoge la Resolución de 2010.

- En la Resolución de 2010 y de manera más específica en las Instrucciones de Inicio de Curso, se recoge que el/la representante de igualdad puede disponer de 1 ó 2 horas para llevar a cabo sus funciones (Tabla 1), pero la realidad es que la mayoría de representantes no tienen horas concretas asignadas para realizar su labor, y utilizan su tiempo personal, quedando ligado el trabajo del/a representante en la mayoría de los casos a la voluntariedad de la persona.

Es necesario que se dote de tiempo a las/os representantes de igualdad para que trabajen en sus funciones, algo que debería indicarse de manera más expresa en las Instrucciones de Inicio de Curso y de controlarse su cumplimiento por parte de la Consejería.

- Respecto al requisito de dos años en el cargo que se menciona en la Resolución de 2010, es necesario que se revise el primer año que la persona esté cumpliendo con sus funciones como representante, ya que de no ser así, no debería continuar en el puesto y, por otro lado, es necesario también que en el momento en que un/a representante quiera dejar el puesto, sea obligatorio el trabajo con el/la próximo/a representante, para que este/a continúe trabajando en la misma línea.

- Se ha propuesto también cambiar la nomenclatura de la figura del/a representante de igualdad a “coordinador/a de igualdad”, para dotarla de más importancia frente al resto de figuras de coordinación del centro (coordinación de biblioteca, TIC, etc.). Además, se ha mencionado la posibilidad de referirse a ella como “representante de feminismo”, para recuperar el buen sentido de la palabra “feminista” en los centros, revalorizando positivamente un término que actualmente se está malinterpretado tanto por conocimiento y consiguiente rechazo como por desconocimiento y desinterés por informarse.

- Una característica crítica de la figura del/a representante de igualdad es que la mayoría de las personas entrevistadas no se identifican como feministas. Tan solo 4 personas de las entrevistadas dicen con rotundidad que se consideran feministas, mientras que prácticamente el resto del grupo, seis personas, dudan en afirmarlo en un principio, pero cuando definen el término, hablando de “justicia”, “respeto”, “acabar con el machismo”, etc., reconsideran la posibilidad de considerarse feministas. Frente a estos casos, una sola persona niega ser feminista, y parece que no sabe explicar ni por qué sí ni por qué no. Cómo es posible que una persona que está en los centros para transmitir lo necesario de la igualdad, de transmitir la importancia que han tenido las mujeres en la historia, de visibilizar la importancia de la aportación de las mujeres a todas las áreas, de romper con los estereotipos de género, de luchar porque la lucha feminista contra el patriarcado esté viva en las aulas, etc., ¿cómo es posible que una persona que está en los centros para continuar lo que el movimiento feminista empezó, la incorporación de las mujeres a la educación (entre otras muchas cosas), pueda ser la persona encargada de transmitir ese conocimiento feminista a las escuelas? Para que estas situaciones

se transformen, es necesario que el profesorado tenga una buena formación en materia de igualdad, lo que nos lleva al siguiente desarrollo.

- La mayoría de docentes no ha recibido formación en materia de igualdad, lo que supone que el sistema educativo, formalmente igualitario, se sostenga sobre una base de ignorancia; el profesorado, en su mayoría, no tiene conocimientos ni recursos para conseguir hacer efectiva la igualdad, y para que la situación cambie es necesario actuar. En primer lugar, con la formación inicial del profesorado, introduciendo en los planes de estudio de los/as futuros/as docentes asignaturas en las que se trabaje la igualdad, la coeducación y la prevención de la violencia de género, tanto en los estudios de grado en magisterio en educación infantil y primaria, como en los másteres de formación de profesorado de secundaria, como en el resto de grados, ya que la mayoría de personas que realizan una carrera pueden tener la opción a entrar en la docencia. Y en segundo lugar, con la formación permanente del profesorado, ampliando la formación desde los CEP y Consejería de educación; formando seminarios de igualdad en los propios centros y/o trabajando con el claustro a través de las reuniones de equipo.
- La falta de formación lleva al desconocimiento de recursos para trabajar la igualdad, carencia que podría suplirse mediante la creación de una plataforma en la que los/as docentes, representantes de igualdad o no, pudieran acceder a recursos fiables, estudiados, analizados y categorizados por personas expertas; punto en el que debería intervenir la Consejería. Además, se ha planteado también la posibilidad de crear un banco de recursos entre los/as docentes, un sistema colaborativo, para facilitar el intercambio de experiencias que estuvieran dando buenos resultados.
- Respecto a las funciones del/a representante de igualdad, que se enumeran en el apartado tercero de la Resolución de 2010, la gran mayoría no se llevan a cabo, como ya hemos recogido en el apartado 4.3. del presente trabajo de una manera detallada. Por lo que se debería plantear una “rendición de cuentas”, si bien es cierto que a final de curso se pide una memoria al representante de igualdad, que se correspondería con la última de las funciones (apartado tercero, letra g, de la Resolución de 2010), en ella solo se dice que se realice un seguimiento de las

medidas de carácter coeducador que se lleven a cabo en el centro, pero nadie reclama después de que esta memoria sea entregada que no se haya hecho lo suficiente, algo que debería cambiar; se debería controlar que los/as representantes de igualdad llevaran a cabo las funciones que se les piden en la Resolución de 2010, de la misma forma que a un docente ordinario se le exige que cumpla con unos contenidos y objetivos básicos del currículo.

- En general, las/os representantes de igualdad entrevistadas/os nos dicen que tanto los casos de interés por su figura, como los de rechazo por parte de sus compañeras/os de centro, es mínima. Y también es mínima la colaboración, lo que supone un problema, pues una sola persona no puede enfrentarse sola a la tarea de llevar la igualdad a los centros (Subirats y Tomé, 2007).

Por ello, debería posibilitarse desde Consejería la incorporación del/a representante a otros grupos ya formados en el centro, como la comisión de convivencia o la comisión de interculturalidad, en los que la figura del/a representante podría encajar, y así repartir su peso entre más personas, o al menos encontrar apoyo. Pero, si pudiéramos aspirar a mejores prácticas, lo ideal sería que se crease en los centros una “comisión de igualdad”, un grupo específico para trabajar todas aquellas funciones que correspondiesen al representante de igualdad de los centros; además, sería interesante la posibilidad de que hubiera un representante de igualdad en cada etapa, nivel o departamento concreto del centro, ya que facilitaría llevar las actividades específicas en materia de igualdad, o simplemente la incorporación de la igualdad de manera transversal en las aulas en el día a día.

- Se ha observado un retroceso en materia de igualdad de los niños y niñas, se están acentuando cada vez más los estereotipos y roles de género, tanto en infantil como en los últimos cursos de primaria, y sobre todo en la adolescencia. Esto requiere de una actuación en las aulas, una actuación que no se reduzca a la impartición de contenidos, sino al cultivo de la mirada, lo que llamamos “ponerse las gafas moradas”, aprender a mirar con perspectiva de género, aprender a analizar de una manera crítica todo lo que sucede a nuestro alrededor, ¿por qué papá conduce y mamá no?, ¿por qué no hay niñeras que sean chicos?, ¿por qué la merienda

siempre me la prepara mamá?, ¿por qué se dice que los niños no lloran?, etc. Cuestionarse cómo funciona la sociedad, conocer el problema, es el primer paso para poder enfrentarse a él y cambiar las cosas.

Se ha observado que hay reticencias a la hora de trabajar la igualdad en las aulas porque se piensa que quitaría tiempo a los docentes de trabajar otros contenidos también importantes (tienen mucho peso las áreas de matemáticas, lengua e inglés). Dejando a un lado que para trabajar la coeducación no es necesario hacer actividades concretas en materia de igualdad para las que tengas que quitar horas de otras asignaturas, sino que se pueden trabajar desde las mismas clases de matemáticas, lengua, inglés, ciencias naturales, etc., de manera transversal, o directa si incorporamos actividades con perspectiva de género. Dejando a un lado este factor, se podría incorporar en la CESPAD la figura de la/el representante de igualdad, para, una vez ahí, introducir actividades específicas sobre la temática de igualdad que se lleven a cabo y trabajen obligatoriamente en todos los niveles.

- Respecto a las familias, como primer agente que interviene en el proceso de socialización de las criaturas, deberían trabajar la coeducación, pero la realidad es que su participación en los centros es baja. En concreto, respecto a la representación de igualdad, muy pocas familias conocen la existencia de la figura del/a representante de igualdad, y alrededor de un 1% de las familias demandan o proponen alguna actividad en materia de igualdad para realizarse en el centro (de 1 a 3 familias en centros de alrededor de 300 alumnos/as). Por ello, sería pertinente la realización de campañas, por parte de la Consejería de Educación, de concienciación sobre la importancia de introducir la coeducación dentro de la familia; la facilitación de materiales coeducativos para las familias, también por parte de Consejería y, por supuesto, informar de la importancia de coeducar a las familias por parte de los centros en las reuniones de inicio de curso, las que tengan lugar durante el año y ofertando talleres y charlas.
- Debido a la generalización de la igualdad formal en la sociedad, la importancia que se le da a trabajar en materia de igualdad es menor de la que en verdad

necesitamos darle, pues, para alcanzar la igualdad efectiva nos queda todavía mucho recorrido. Para mejorar la situación de indiferencia e incluso rechazo ante la importancia de trabajar la igualdad en los centros se plantean diferentes propuestas: la posibilidad de crear un plan específico para la importancia de la igualdad en los centros, la señalización en las normas de funcionamiento de los centros cuáles son las faltas de respeto relacionadas con la igualdad y sus consecuencias y la publicación de manera oficial por la Consejería de Educación de un protocolo en materia de igualdad que sea aplicable y de obligado cumplimiento para todos los centros de Cantabria (en el seminario de representantes de igualdad del CEP Santander se ha realizado un borrador de un posible protocolo).

Es necesario tomar conciencia de la importancia de **rescatar la figura del/la representante de igualdad**, figura que puede empezar a salvarse a través de la introducción de pequeñas modificaciones en las **Instrucciones de principio de curso**. Podríamos empezar dando otro estatus a la figura del/a representante de igualdad llamándolo “coordinador/a de igualdad”, poniéndolo al mismo nivel que el resto de coordinaciones (biblioteca, TIC, multiculturalidad, etc.) y exigiendo que la figura tenga una o dos horas para llevar a cabo sus funciones de manera obligatoria, no dejando depender la disposición de horas para trabajar de “las posibilidades” del momento, puesto que entonces, que el/la representante trabaje dependerá de que tenga tiempo libre y/o de su voluntariedad, y si un trabajo se valora positivamente no puede dejarse al arbitrio de que la persona tenga más o menos intención de trabajar; disponer de tiempo es fundamental para formarse y poder desarrollar actuaciones.

Después, por supuesto, sería necesario **repensar el alcance que tiene la Resolución del 26 de agosto de 2010**, ya que puede que también fuera necesario la introducción de ciertos cambios: (1) que haya unos requisitos mínimos de formación y/o de compromiso con la formación en igualdad a partir de los cuales considerar elegir al representante, para evitar que se elija como representante a personas que no tengan formación o/ni ganas de implicarse y trabajar en materia de igualdad en el centro; (2) que se cree una comisión de igualdad con un/a coordinador/a y con varios/as representantes pertenecientes a cada nivel de la etapa de educación infantil, primaria, ESO, bachiller y/o

FP, para que se puedan trasladar así las iniciativas de una manera más eficaz a cada nivel, y las funciones de la figura del/la representante de igualdad estén distribuidas en un grupo, no haciéndolas depender solo de una persona; (3) que se oferte formación obligatoria para las personas que sean nombradas representantes de igualdad en los centros de manera online, además de la presencial que ya se oferta (el seminario para los/as representantes de igualdad del CEP y las jornadas con temática de igualdad que se ofertan desde la Consejería de Educación), ya que hemos comprobado que la formación actual es insuficiente -tanto por no tener las iniciativas un aforo que pueda cubrir todas las posibles plazas de representantes que hay en Cantabria, como por el hecho de que la mayoría de los/as propios/as representantes de igualdad no demandan y no acuden a esa formación- y plantearse también la obligatoriedad de esa formación para el resto de docentes; (4) que se creen seminarios de formación en materia de igualdad en los centros para que todo el profesorado acuda a los mismos -proporcionando un plan específico a los/as representantes de igualdad inexpertos para que puedan poner en marcha los seminarios apoyándose en un guion-; (4) que se señale una figura dentro de la inspección educativa que vele por el correcto funcionamiento de la figura del/a representante.

Una última realidad sobre la que intervenir, y quizás la más importante, sería la **Universidad**. La introducción en los planes de magisterio y del máster en formación del profesorado de secundaria de asignaturas específicas donde se enseñasen estrategias para construir una escuela coeducativa, además de, por supuesto, introducir transversalmente la igualdad en la totalidad de las asignaturas. Junto con todo ello, otra de las necesidades que encontramos en la Universidad es el diseño de unas normas de comportamiento a seguir tanto por el alumnado como por el profesorado, en las que se pida como principio básico y fundamental que se respete el principio de igualdad en el centro.

7. Bibliografía

Referencias bibliográficas:

Fundación ANAR (2017). Informe violencia de género 2016. De <https://bit.ly/2L8IpmH>
[Consultado el 09/12/2018]

Aguilar, Pilar (2015). La ficción audiovisual como instrumento de educación sentimental en la Modernidad. En Hernando A. (ed.), *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*, pp. 25-53. Madrid: Traficantes de sueños.

Arenas, Gloria (2006). Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela. Barcelona: GRAÓ.

Arranz, Fátima (2010). Cine y género en España. Madrid: Cátedra.

Ballarín, Pilar (2007). La coeducación y su impacto en el contexto escolar. *Quadernsdigitals.net*, 61-70, [en línea]. De <https://bit.ly/2Qk4PHn> [Consultado el 09/12/2018]

Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.

Cabrera, Dolors; Funes, Jaume y Brullet, Cristina (2004). Alumnado, familias y sistema educativo. Barcelona: Octaedro.

Calvo, Adelina; Susinos, Teresa y García, Marta (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354. pp. 549-573. De <https://bit.ly/2Em5H83> [Consultado el 09/12/2018]

De la Hoz, Álvaro (2016). *Frightening Woods*, [Cortometraje] [Intérpretes: Olivia Matas y Alfonso Señas]. Santander: Burbuja Films. De <https://bit.ly/2UusljE> [Consultado el 09/12/2018]

De Miguel, Ana (2008). Feminismo y juventud en las sociedades formalmente igualitarias. *Revista de Estudios de Juventud*, 83. pp. 29-45. De <https://bit.ly/2FWDuSm> [Consultado el 09/12/2018]

Domínguez, Yolanda (entrevistada). (14 de marzo de 2018). *Entrevista sobre la trayectoria profesional de Yolanda Domínguez*. [Documental en el programa Metrópolis de Radio Televisión Española]. Madrid: Radio Televisión Española. De <https://bit.ly/2L88L8d> [Consultado el 09/12/2018]

Feminicidio.net (2018). Listado de feminicidios y otros asesinatos de mujeres cometidos por hombres en España en 2018. Recuperado de: <https://bit.ly/2TKjASa> [Consultado el 09/12/2018]

Ibáñez, Patricia (2014). La figura responsable de igualdad en los Consejos Escolares de los centros educativos en las diferentes Comunidades Autónomas. (Trabajo fin de máster inédito). Universitat Jaume I, Facultad de ciencias Jurídicas y Económicas, España.

Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria (2017). Resumen de las Enseñanzas de Régimen General en Cantabria (datos avance). Curso 2017-18 (2018). Santander. Recuperado de: <https://bit.ly/2TOYNMW> [Consultado el 09/12/2018]

Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria (2018). Instrucciones de inicio de curso. Centros concertados de educación infantil, educación primaria, educación secundaria y formación profesional. Santander. Recuperado de: <https://bit.ly/2AanvhS> [Consultado el 09/12/2018]

Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria (2018). Instrucciones de inicio de curso. Centros educativos que impartan enseñanzas de formación profesional del sistema educativo. Santander. Recuperado de: <https://bit.ly/2Q7ddt6> [Consultado el 09/12/2018]

Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria (2018). Instrucciones de inicio de curso. Colegios públicos de educación infantil y de educación primaria. Santander. Recuperado de: <https://bit.ly/2DvRG6B> [Consultado el 09/12/2018]

Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria (2018). Instrucciones de inicio de curso. Institutos de Educación Secundaria. Santander. Recuperado de: <https://bit.ly/2OT6QF6> [Consultado el 09/12/2018]

Jornet, Nuria (2013). La educación de las niñas. www.coeducaccio.com. Recuperado de: <https://bit.ly/2SxnNXP> [Consultado el 09/12/2018]

Martín, Rosario (2001). La coeducación en la familia. Un elemento clave para crecer en igualdad. En Flecha Consuelo y Núñez Marina, (coord.) *La Educación de las Mujeres: Nuevas Perspectivas.*, pp. 155-164. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.

Matas, Olivia (2017). El valor de la lucha feminista en una sociedad patriarcal: una aproximación desde las aulas. (Trabajo de fin de grado inédito). Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, España.

Memoria de la Fiscalía General del Estado. Volumen I. Actividad del Ministerio Fiscal (2018). Madrid: Centro de Estudios Jurídicos. Ministerio de Justicia. Recuperado de: <https://bit.ly/2zN1VAB> [Consultado el 09/12/2018]

Moreno, Emilia (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos Guerra, M.Á. (coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*, pp. 11-32. Barcelona: Graó.

Subirats, Marina.

(2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1), pp. 143-158. Recuperado de: <https://bit.ly/2L4dnMD> [Consultado el 09/12/2018]

(2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (1), pp. 22-36. Recuperado de: <https://bit.ly/2QJLQFA> [Consultado el 09/12/2018]

(2017). Coeducación, apuesta por la libertad. Barcelona: Octaedro.

Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007). Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Barcelona: Octaedro.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2018). *Global Study on Homicide. Gender-related killing of women and girls 2018. Vienna*. De <https://bit.ly/2PVnppd> [Consultado el 09/12/2018]

Varela, Nuria (2013). Feminismo para principiantes. Barcelona: Ediciones B.

Referencias legislativas:

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Derecho a la Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

Resolución de 26 de agosto de 2010, por la que se determina la designación, por parte del consejo escolar de los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de la persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, y por la que se establecen sus funciones y su participación en los órganos de dichos centros, para el curso 2010-2011. Santander: Boletín Oficial de Cantabria.

8. Anexo

8.1. Anexo I. Consignas hechas a las/os entrevistadas/os

Soy Olivia Matas Pereda, alumna del Máster en Innovación e Investigación en Contextos Educativos de la Universidad de Cantabria; estoy realizando el Trabajo de Fin de Máster bajo la supervisión de Marta García Lastra. Mi trabajo versa sobre la figura de el/la coordinador/a de igualdad de los centros educativos y necesito los puntos de vista de personas que realizan esa función. Para ello, voy a realizarte una entrevista.

Asimismo, quiero que sepas que garantizaremos tu anonimato, salvo que tú quieras que tu nombre figure en el trabajo o prefieras utilizar un pseudónimo. Del mismo modo, necesitamos que nos autorices a grabar la sesión, para la que utilizaremos una grabadora de sonido; el motivo es poder transcribir literalmente todo lo que tratemos durante la misma, para no perder el tiempo escribiendo tus respuestas, de manera que el diálogo pueda ser más fluido. Además, te proporcionaremos una copia de la entrevista transcrita, para que puedas modificarla añadiendo información o ampliando la información que estimes oportuna antes de empezar a trabajar sobre ella. En principio nos veremos solo esta vez, pero puede que, si más adelante lo necesitamos, y si estás dispuesta/o, volvamos a pedir tu colaboración. Si no tienes ninguna pregunta, comenzaremos con la entrevista.