



TRABAJO FIN DE GRADO EN TRABAJO SOCIAL

“La escuela y el trabajo social: su papel
coeducativo en la socialización de género”

Autora: Dña. Lourdes Gutiérrez Fernández

Tutora: Dña. Jezabel Lucas García

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
CURSO 2014-2015

RESUMEN

En la actualidad es habitual encontrarnos con situaciones de discriminación por razón de sexo, a pesar de los múltiples avances en materia de igualdad entre mujeres y hombres en los últimos años. Estas discriminaciones son fruto de una sociedad patriarcal en la que, a través de la socialización de género, se adjudican una serie de estereotipos y roles de género diferentes a cada sexo.

Uno de los principales agentes de socialización es la escuela, la cual a través de su cuerpo docente puede constituir un instrumento de lucha contra los sesgos sexistas.

En este trabajo analizaremos las ventajas de una educación coeducativa y cómo desde el Trabajo Social se puede introducir la perspectiva de género en las aulas, dando mayor protagonismo a éste profesional y elaborando un proyecto de sensibilización e investigación para crear una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: coeducación, socialización de género, Trabajo Social.

ABSTRACT

Nowadays is normal to find cases of sex discrimination in spite of the growing progress in equality between women and men during the last years. This discriminations are the result of a patriarchal society in which, through the gender socialization, there are a series of different gender stereotypes and roles for each sex.

One of the main agents of socialization is the school, which, through its faculty members, can establish an instrument to fight against gender bias.

In this paper we analyze the advantages of a coeducational education and how the Social Work can introduce a gender perspective in the classroom, giving bigger importance to this professionals and developing a project to increase awareness and research to create a fairest and egalitarian society.

Keywords: coeducation, gender socialization, Social Work.

<u>INDICE</u>	<u>Pág.</u>
Resumen/Abstract.	1
1. Introducción.	3
2. Objetivos.	5
3. Fundamentación teórica.	6
3.1. Aproximación al término educación. Educación formal, no formal e informal.	6
3.2. Aproximación histórica del sistema educativo español.	8
3.3. Modelos de educación por géneros.	10
3.3.1. Otras fórmulas educativas emergentes.	12
3.4. La perspectiva de género	13
3.4.1. Diferencia entre sexo y género.	14
3.5. La socialización	15
3.5.1. Agentes de socialización	16
3.5.2. La socialización de género.	18
Estereotipos y roles de género.	
Encuestas del INE sobre “usos del tiempo” y “cuidados”.	
3.5.3. La influencia de los estereotipos en la socialización.	22
3.5.4. La influencia de la escuela en la socialización.	24
3.6. Evolución de las funciones del Trabajo Social en el Sistema Educativo.	25
3.7. Papel del trabajador social en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEPS).	26
4. Diseño etnográfico.	29
4.1. Aspectos previos a tener en cuenta.	31
4.2. Descripción del contexto e interpretación de resultados.	32
4.3. Primeras evidencias empíricas acerca del perfil del profesional del Trabajo Social.	36
5. Propuesta de intervención.	37
5.1. Objetivos.	37
5.2. Estrategias aplicables al entorno educativo desde el Trabajo Social.	38
5.3. Actividades.	39
6. Consideraciones finales.	46
7. Bibliografía.	48
8. Anexos.	50

1. Introducción

Durante la historia, el sexo ha sido un agente de diferenciación educativa, hasta tal punto que la educación femenina se institucionalizó tiempo después que la educación masculina, llevándose a cabo en aulas separadas e impartiendo contenidos distintos a ambos sexos.

Esta situación es fruto del pensamiento general, en el que la sociedad atribuía roles distintos cada sexo, quedando las mujeres relegadas al ámbito privado, por lo que se las situaba en consecuencia en un nivel inferior respecto al hombre. Esta tendencia patriarcal y androcéntrica no ha sido erradicada en nuestra sociedad actual, como demuestran los diferentes estereotipos tan arraigados que existen en relación al género.

Estos estereotipos tienen su origen en la llamada socialización de género, la cual se ve reforzada por los diferentes agentes de socialización que existen en la actualidad. En este trabajo nos centraremos principalmente en dos de ellos, que son la familia y la escuela. Por lo que desde la educación y otros organismos dentro de éste, se debería plantear qué papel juega la escuela como agente de socialización y qué puede hacer para evitar los estereotipos con respecto al género. Además, desde el Trabajo Social, el cual forma parte del sistema educativo formal, se podría incluir la perspectiva de género para trabajar dentro de las aulas, conjuntamente con el cuerpo docente y los diferentes Equipos de Orientación Educativa, para erradicar los posibles sesgos sexistas que se siguen produciendo dentro de las aulas.

El objetivo general de este trabajo es conocer el papel coeducativo del Trabajo Social en las aulas y su influencia en la promoción de valores igualitarios, así como conocer la forma en que la escuela interpreta su papel como agente de socialización en las niñas y niños de las escuelas de Educación Infantil de diversos Centros de Valladolid.

El interés por realizar este trabajo surgió con la elección del tema para la realización del Trabajo de Fin de Grado, entre cuyas opciones se encontraba el análisis de la situación de las mujeres en la sociedad actual. A partir de entonces, nuestra mirada se tornó más crítica a la hora de analizar los sesgos sexistas que se encontrábamos a

nuestro alrededor y que nosotros mismos reproducíamos sin percatarnos. De ahí surgió la necesidad de saber más sobre este tema, ya que nos pareció que la magnitud del problema nos era desconocida hasta entonces. Quisimos conocer hasta que punto el sistema de género está realmente interiorizado en nuestra sociedad, y cuáles son las competencias y funciones que se podrían llevar a cabo desde nuestra futura profesión, el Trabajo Social, ya que sabíamos que éste está presente en el contexto escolar.

Fue un interés igualmente fundamentado en la posible realización de un proyecto educativo basado en la perspectiva de género desde el Trabajo Social, ya que nos dimos cuenta muy temprano que las funciones de los/as trabajadores/as sociales no están claramente delimitadas en el contexto educativo. Además, teníamos claro desde el principio que es la etapa infantil la mejor etapa para trabajar en unos posibles cambios para eliminar los estereotipos y la concepción de un mundo basado en distinciones en torno al género. Por ello, decidimos centrarnos en el alumnado más pequeño.

Toda la información de este trabajo fue adquirida a través de la lectura de diferentes libros, artículos y páginas web sobre coeducación y Trabajo Social, con el objetivo de analizar cómo se produce la socialización de género en los individuos, cuales son las funciones que se realizan en los colegios desde el Trabajo Social y qué competencias tienen tanto estos profesionales como el cuerpo docente, para realizar intervenciones y/o investigaciones desde una perspectiva de género. También nos interesamos en la lectura de libros de los años 60 y 70, para conocer cómo ha ido cambiando la visión en relación al género de los individuos.

La presentación de los contenidos de este trabajo sigue la propuesta planteada en la Guía del Trabajo Social divulgada por la Universidad de Valladolid. Después, hemos incorporado los capítulos que creímos más convenientes para conocer todo lo necesario para plantear al final un diseño de intervención en el ámbito educativo desde el Trabajo Social. Con ello, podríamos dividir este trabajo en tres partes principales y diferenciadas.

En una primera parte, exponemos los objetivos que queremos alcanzar con la realización de este trabajo. A continuación hacemos una pequeña aproximación

teórica al término “educación” y a la historia del sistema educativo español desde la Constitución de 1812 hasta la actualidad. Además, explicamos brevemente las diferentes alternativas educativas que existen hoy en día, además de la coeducativa, aunque consideremos que es ésta la que se debería llevar a cabo en todos los centros educativos.

En una segunda parte, nos centramos ya en la perspectiva de género, para poder seguir desarrollando el trabajo. Explicamos en qué consiste el concepto de la socialización y la socialización de género, dejando claro que sigue presente en la actualidad a través de varias investigaciones realizadas por el INE en las que se muestra que existe una clara diferenciación en las funciones y expectativas que desarrollan ambos sexos a lo largo de la vida, en su etapa adulta. Finalizamos esta parte con una aproximación a las funciones del profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo, centrándonos en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

Por último, en la tercera parte recogemos nuestra propuesta de intervención desde el Trabajo Social para realizar en el ámbito educativo, centrándonos en la Educación Infantil ya que, como hemos dicho, creemos que es una parte vital en el desarrollo de una persona. La intervención tiene como finalidad sensibilizar al cuerpo docente acerca de la coeducación y la importancia de su puesta en marcha para alcanzar valores basados en la igualdad efectiva y real entre niñas y niños.

2. Objetivos.

Para la realización de este trabajo, en primer lugar nos marcamos como objetivo conocer cómo influyen los mecanismos de socialización de género y todo lo que este concepto conlleva. En segundo lugar, para poder saber qué acciones se pueden realizar desde el Trabajo Social dentro de las aulas de una Escuela Infantil, nos propusimos conocer el papel de esta profesión en el campo educativo, concretamente en la problemática de género; para después plantear un plan de trabajo aplicable en el área educativa desde el Trabajo Social.

Por ello, el objetivo general que se pretende conseguir con este trabajo es:

- Conocer el papel coeducativo del Trabajo Social en las aulas y su influencia en la promoción de valores igualitarios.

A partir de éste objetivo principal, y centrándonos en la el papel de la socialización de género en las aulas, nos marcamos una serie de objetivos específicos:

- Conocer la influencia de la escuela en la socialización de género.
- Analizar las consecuencias de las desigualdades de género a nivel social y laboral.
- Proponer un plan de trabajo o modelo didáctico específico del Trabajo Social para la realización de diferentes actividades coeducativas dentro de las aulas y en el contexto social de las niñas y niños.

3. Fundamentación Teórica.

A continuación se presentarán los diferentes contenidos que hemos creído conveniente investigar y analizar para entender la influencia que ejerce la escuela en la socialización de género de las niñas y niños más pequeños.

3.1. Aproximación al término educación. Educación formal, no formal e informal.

Nerici (1990) define la educación como “un proceso de acción sobre el individuo a fin de llevarlo a un estado de madurez que lo capacite para enfrentar la realidad de manera consciente, equilibrada y eficiente, y para actuar dentro de ella como ciudadano participante y responsable” (p. 12).

En términos generales, podríamos referirnos a ella como una parte fundamental en la socialización del ser humano. A través de la educación, desarrollamos facultades tanto intelectuales como morales con el fin de alcanzar la integración en la sociedad.

El acceso a la educación primaria, junto a la familia, constituyen lo que se denomina socialización primaria (de la cual hablaremos más tarde) del ser humano. Por lo que el sistema educativo juega un papel de vital importancia en el desarrollo social, además de poder contribuir positivamente en la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, empezando con éstos cuando son pequeños.

Aunque en este trabajo nos centraremos en un solo tipo de educación, es conveniente destacar que existen **varios tipos de educación**, ya que es un fenómeno muy amplio:

- a) Por un lado nos encontramos con la educación formal o reglada, caracterizada por su legitimación y estructuración (con dotaciones, además, de personal y recursos económicos y materiales de distinto tipo) y por estar programada y articulada formalmente. Consta de enseñanza primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y estudios universitarios.
- b) La educación no formal cubre “toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de población, tanto adultos como niños” (Cervera, 2002:25). Entra dentro de este tipo de educación las escuelas de padres, la formación para la igualdad de género o contra la violencia doméstica, la educación para la salud proporcionada por el sistema sanitario y otros agentes, los cursos de idiomas en academias, etc.
- c) La educación informal se refiere a un proceso que dura toda la vida, en el que individualmente cada persona, a través de experiencias personales y su propia relación con el medio, acumula una serie de actitudes y habilidades. Las personas adquieren conocimientos en aspectos tales como: el uso del lenguaje, el comportamiento social, las relaciones de pareja, la crianza de hijas/os, el uso

de instrumentos tecnológicos, la realización de tareas domésticas como cocinar o el cuidado de la salud.

3.2. Aproximación histórica del sistema educativo español.

“Es incuestionable que el sexo ha sido tradicionalmente un agente de diferenciación educativa, hasta tal punto que la educación femenina fue objeto de institucionalización tiempo después que la educación del varón y se llevaba a cabo en centro y aulas separadas” (Ortiz, 2008:4).

Durante la Edad Moderna, con lo que respecta a la educación nuestro país ha sufrido grandes transformaciones, y con ellas el papel atribuido a la mujer en la sociedad también ha ido cambiando. Si atendemos a estos cambios y a la historia de España, se pueden considerar **cinco etapas principales** para definir el desarrollo de su ámbito educativo:

1º. La Constitución española de 1812.

En España, esta Constitución (conocida tradicionalmente como “La Pepa”) y el Informe Quintana de 1813, defendieron una instrucción pública, gratuita, libre y universal. Pero las mujeres quedaron excluidas de este tipo de educación ya que se consideraba que su educación no debía ser pública, sino privada y familiar basada en la inculcación de buenas costumbres y principios morales. En el año 1821, en el Reglamento General de Instrucción Pública, se declara la necesidad de establecer escuelas públicas para niñas para que aprendieran a escribir, a leer y a contar. En 1825 se reguló la enseñanza primaria femenina en el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (Cremades, 1995).

2º. La Ley General de Instrucción Pública de 1857.

En 1857 se promulga la Ley General de Instrucción Pública (conocida también como Ley Moyano), en la que se reconoce el derecho de educación de las niñas, eso sí, siendo diferente a la educación que recibían los niños. Además en

esta misma época se crean las Escuelas Normales de Maestras. Es importante apuntar que en 1870, de toda la población femenina, el 80% de mujeres eran analfabetas. Más tarde, en 1888 se abren las puertas de los Institutos y las Universidades a las mujeres pero sin poder obtener títulos oficiales y necesitando el consentimiento previo por parte de las autoridades para poder matricularse en la Universidad (Cremades, 1995).

3º. La instauración de la II República española.

Hasta la II República en el año 1931, los hombres vivían fuera del hogar ejerciendo sus trabajos y las mujeres dentro de la vivienda dedicadas a sus labores y crianza de sus hijos, ya que su papel en la sociedad se consideraba totalmente distinto. Sin embargo, con la llegada de la II República, la situación cambia: las mujeres luchan por conquistar otros derechos y deberes. Por ello, con la llegada del nuevo régimen democrático, que se prolongó entre el 14 de abril de 1931 y el 1 de abril de 1939, ambos sexos se encuentran juntos en la calle, en el trabajo y en la escuela. El nuevo gobierno republicano se propuso acabar con el analfabetismo y la incultura generalizada, por lo que se cerraron aquellos espacios no adecuados para la enseñanza y se implantó un nuevo sistema basado en la coeducación (Comas, 1931).

Se incrementó, tanto cuantitativamente como cualitativamente, el número de universitarias que se había iniciado en los años veinte. Las mujeres se matricularon fundamentalmente en Farmacia, Filosofía y Letras, Ciencias y Medicina. Pero, sin duda, el mayor cambio fue aceptar con naturalidad que en la titulación universitaria de las mujeres estaba implicado un ejercicio profesional (Del Amo, 2009).

4º. Llegada de la dictadura franquista (1939-1975).

Sin embargo, todos los avances conseguidos a partir de la Constitución de 1931 en materia coeducativa, se vieron eliminados con la llegada del franquismo. La prohibición de la coeducación, así como la separación por sexos en diversas actividades sociales que se dio en España en los años cuarenta y cincuenta,

constituyeron un mecanismo más de represión social y de control de conciencias. Este mecanismo de represión se vio incrementado debido a la gran influencia de la Iglesia Católica, cuya tradición fue uno de los detonantes para acabar con la coeducación (Terrón, 2001).

5º. Período democrático.

En 1978 se aprueba la Constitución Española de 1978, donde se establece la obligación de los poderes públicos de promover condiciones en las que la libertad e igualdad de los individuos fuesen efectivas y reales (Viver, 1987).

En 1990 se aprueba la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.), que establece como principio normativo la no discriminación por razón de sexo, impulsando los decretos que la desarrolla, áreas transversales en los currículos de las distintas etapas educativas, entre las que se encuentra la educación para la igualdad de oportunidades entre sexos (L.O.G.S.E., 1990).

En 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), que se basa principalmente en dos principios:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación (L.O.E., 2006).

3.3. Modelos de educación por géneros.

El sexo ha sido y es un agente de diferenciación educativa. Los modelos de Educación por géneros (Bonaf, 1997) se orientan al trabajo cotidiano y fijan lo que es posible en la educación de niñas y niños. Existen **tres principales sistemas**:

- Sistema cultural de roles sexuales separados. Este sistema tiene como objetivo impulsar la educación diferenciada de cada grupo sexual, que logra mediante la separación material y simbólica de los procesos educativos de ambos grupos. Se basa en la existencia de un currículum y una pedagogía diferentes para niñas y para niños basándose en un discurso de diferentes naturales en las aptitudes y las capacidades de cada sexo. Este sistema vuelve a ser tendencia actualmente, especialmente en los países desarrollados.

Estudios científicos demuestran la eficacia de la escuela separada por roles sexuales, y la consideran un instrumento que ayuda a resolver algunas problemáticas actuales que vive el sistema educativo, como es el fracaso escolar, las bajas notas e incluso las discriminaciones de género y la reproducción de los estereotipos.

Por ejemplo, en el Reino Unido se hacen estudios (publicados por General Certificate of Secondary Schools) en el que se realiza una comparativa de las calificaciones de diferentes escuelas. En 2008, 81 de las 100 escuelas con mejores resultados eran escuelas de educación diferenciada. Entre las 10 mejores, sólo una es de educación mixta. También en el 2002, uno de los estudios de la National Foundatio for Educational Research sobre 3000 escuelas de Inglaterra y un total de 370.000 alumnos, sostenía que el rendimiento académico tanto de las chicas como de los chicos estudiando en escuelas de un solo sexo, eran significativamente mejores que en las escuelas mixtas (Association Single-Sex Education, 2008).

- Sistema cultural de escuela mixta. Este sistema sería el dominante en nuestro actual panorama educativo. Se basa en el principio democrático de igualdad entre todos los individuos, defendiendo así la educación conjunta para mujeres y hombres como compromiso básico del sistema educativo, justificando de este modo que la educación debe ser igual para todos en el ámbito curricular y en el pedagógico. Aunque el cuerpo docente da por hecho que en su trato con su alumnado aplica estos principios, en ocasiones no se ven a sí mismos como

productores de discriminaciones por razón de género, dando trato diferenciado al alumnado.

- Sistema cultural de escuela coeducativa. En este modelo la variable género se convierte en una variable importante para trabajar con el alumnado por parte del profesorado. Este sistema no cree que la escuela mixta proporcione igualdad efectiva y real a ambos sexos ni que evite el dominio de un modelo educativo patriarcal. La escuela coeducativa trabaja en una doble dirección: reducir las desigualdades entre el alumnado por razón de sexo derivadas de los diferentes procesos de socialización y eliminar la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino.

3.3.1. Otras fórmulas educativas alternativas.

Una corriente contemporánea en auge hoy en día es la educación en casa. Este tipo de educación no concibe la escuela como transmisor de valores adecuados para los niños, por lo que defiende el derecho de las familias a educar a sus hijos plenamente en el seno del hogar.

El debate acerca de cuál es la mejor opción para educar formalmente a la población sigue abierto. Todas las fórmulas educativas tienen sus partidarios y sus detractores. También hay estudios científicos que se decantan por los colegios mixtos y repite las mismas ventajas que el otro bando atribuye a la escuela diferenciada, como una investigación publicada a finales de septiembre de 2007 por la revista *Science* (Linde, 2011).

Desde la Sociología y el Trabajo Social sobre todo, defendemos la escuela coeducativa ya que apostamos por la socialización, y ésta no sería efectiva si las niñas y los niños son criados en ambientes separados. La escuela debe ser un reflejo positivo de la sociedad, en la que tanto mujeres como hombres convivan juntos y se relacionen

entre ellos. Por lo que consideramos perjudicial separar a niñas y niños en el aula porque en nuestros contextos, ambos sexos convivimos en un mismo espacio y nos comunicamos. Si les separamos, no estaríamos preparando a las futuras generaciones a convivir en espacios que ofrezcan una imagen de la realidad social, en la que la comunicación con el sexo opuesto es continua. Las actitudes sexistas solo se pueden combatir si desde el principio se les enseña a las niñas/os a interactuar con el sexo opuesto, a respetarlo y verlo como un igual, independientemente de su sexo. Separar a chicas y chicos, conlleva que el “género” se convierta en un factor diferencial, por lo que los estereotipos se intensificarían. Por eso es tan importante la defensa de una escuela coeducativa, la cual debe convertirse en un laboratorio donde intervenir contra las desigualdades producidas por el género.

3.4. Perspectiva de género.

Hasta ahora nos hemos centrado en conocer las diferentes opciones existentes en el panorama educativo. A partir de aquí, nuestra línea de investigación se centrará en conocer que factores intervienen en el desarrollo de identidad de los individuos, empezando por conocer en qué consiste la perspectiva de género.

Como veremos en profundidad más adelante, el género se trata de un concepto construido socialmente, por el que las culturas construyen representaciones de las mujeres y de los hombres a partir de las diferencias sexuales entre ambos. Es decir, género no es hablar solamente de la mujer, sino de las identidades femeninas y masculinas.

Julia Chávez define la perspectiva como “un instrumento de análisis que nos permite identificar las diferencias entre hombres y mujeres, para establecer acciones tendientes a promover situaciones de equidad” (2004:17). Implica hablar de equidad entre ambos sexos respetando las diferencias biológicas.

A través del enfoque de género apartaremos del terreno biológico las diferencias entre ambos sexos y las situaremos en un terreno simbólico, en el que los valores asignados

son contruidos socialmente. Desde esta perspectiva se diseñan políticas o programas para “promover el cambio de creencias que impiden el desarrollo pleno de los seres humanos, así como un reordenamiento social de los roles de género que fortalezcan la equidad entre hombres y mujeres” (2004:18).

Está relacionada con la redistribución del poder en el seno del hogar, tanto con el Estado como con la sociedad civil y con el sistema global. Desde enfoque se busca un cambio en las conciencias y la transformación social.

Esta autora sitúa a las mujeres en cinco escalones diferentes en función de las relaciones de poder que se produzcan con el sexo opuesto:

- Invisibilidad: las mujeres no son tomadas en cuenta por el sexo opuesto.
- No participación: los hombres toman las decisiones sin consultar a las mujeres, salvo en los asuntos familiares.
- Preparticipación: las mujeres toman decisiones de poco peso o son consultadas por los hombres.
- Participación: Tanto las mujeres como los hombres toman decisiones, aunque los puestos de coordinación o dirección son representados generalmente por hombres.
- Autogestión: Ambos sexos participan y deciden equitativamente, tomando decisiones conjuntamente o por separado.

3.4.1. La diferencia entre “sexo” y “género”.

Para poder entender los problemas sociales que sufren las mujeres, hay que tener claro que esa situación se debe a un sistema global que regula el tipo de relación que existe en las mujeres y en los hombres, es decir, el sistema de género que explicaremos más adelante. Pero antes de llegar a él, es necesario tener clara una distinción: “sexo” y “género” son dos conceptos distintos.

- El **sexo** es una característica biológica por la que se nace mujer u hombre, y se refiere a las características biológicas que diferencian a ambos sexos. No determina las características personales o sociales de un individuo.
- En cambio, el **género** hace referencia al conjunto de ideas o creencias construidas socialmente en cada cultura que asignan unos roles a cada sexo basándose en la diferencia sexual. Sería a partir de los años 60 cuando se desarrollaría el concepto como lo hacemos ahora. Desde el movimiento feminista desarrollado en Norteamérica, se utiliza el término “género” para definir las relaciones de subordinación entre los sexos, ya que hasta entonces las diferencias entre las mujeres y hombres solo se explicaban bajo concepciones basadas en lo biológico. Como dijo en su día Simone de Beauvoir, a mediados del siglo XX: “no se nace mujer, se llega a serlo”.

3.5. La socialización.

Antes de analizar en qué consiste el proceso de socialización por el que pasa el ser humano y todos los efectos que éste tiene en la sociedad, hay que tener claras una serie de ideas.

La socialización es “un proceso por el que cualquier persona adquiere habilidades, roles, normas y valores sociales, así como patrones de personalidad” (Goode, 1983:142).

En términos generales, se habla de **dos tipos de socialización** (Berger y Luckmann, 1966): la socialización primaria y la socialización secundaria.

- Socialización primaria. Se trata de la primera socialización por la que pasa un individuo, desarrollada durante su niñez. En esta etapa, son los adultos los que crean las reglas, y recae en ellos la responsabilidad de construir el primer mundo del individuo.

La afectividad juega un papel importante. La carga emocional hace posible la formación de “otros significantes”, personas con las que se tiene una estrecha relación que hace posible la comunicación y la transmisión de significados culturales. Así surge la identificación, en la que el otro significativo se convierte en modelo a imitar y se aceptan como válidos los roles y actitudes de los otros. El lenguaje tiene una importante labor, ya que su aprendizaje supone asumir esquemas interpretativos que configuran programas de conducta.

- Socialización secundaria. Comprende cualquier proceso posterior que introduce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la etapa posterior a la niñez, cuando los niños interaccionan con personas que no son su familia o cuidadores habituales. La interacción con otros niños y con las profesoras/es en el colegio da lugar a un nuevo modo de comunicación. Empieza a surgir un conocimiento más explícito sobre los roles fuera de la familia, desarrollando nuevas habilidades sociales.

Esta socialización es más amplia que la anterior y va en la misma dirección que la educación formal en muchas sociedades. Se continúa ampliando el aprendizaje a medida que la vida adulta se va asentando.

La característica fundamental de la socialización secundaria se construye a partir de las primeras ideas adquiridas en la primera.

3.5.1. Agentes de socialización.

Los agentes de socialización (Moreno, 2000) son mecanismos que influyen en la socialización de un individuo. Estos agentes se inician en la familia, se completan en la escuela y se ven reforzados más tarde por los medios de comunicación, entre otros mecanismos, como son también los grupos de pares. En este trabajo vamos a destacar los que se consideran los principales agentes de socialización, que son la familia y la escuela, mencionando brevemente los medios de comunicación:

- En el ámbito familiar, las madres y los padres se encargan de la educación, formación de hábitos y de la adquisición de normas de conducta. En la familia se asimilan las pautas de comportamiento, los modelos y los valores de género. Aunque los papeles productivos y reproductivos de las mujeres están cambiando, es en la familia donde se sigue transmitiendo un modelo que otorga y responsabiliza a la mujer el ámbito de lo privado y lo doméstico, y al hombre de lo público, ya que el hombre no asume ni desarrolla los roles femeninos. Las niñas y los niños son educados desde pequeños en esa dirección, para responder a las demandas y expectativas sociales sobre su género. Las diferencias en el desarrollo de las mujeres se reflejan en el desarrollo de sus preferencias profesionales futuras y en todo el ciclo vital humano, como veremos más tarde en encuestas realizadas por el INE.
- Como decíamos, la escuela ejerce una gran influencia en el proceso de socialización. Si bien es cierto que la escolarización conjunta de niñas y niños es un gran avance para corregir desigualdades, la institución, debido a la tradición cultural, puede transmitir contenidos tanto explícitos como implícitos que generen desigualdades en el desarrollo individual de niñas y niños. Nos centraremos en ella más adelante.
- Los medios de comunicación consolidan las representaciones sociales en función del sexo que la familia introduce y que la escuela refuerza. Los modelos de comportamiento sexistas que la publicidad sostiene y refuerza se sustentan en una serie de convencionalismos iconográficos y lingüísticos que forman parte de la acción pedagógica visible del discurso publicitario. Así lo demuestra el Instituto de la Mujer, entre cuyos contenidos, dedica un espacio a la Publicidad, en el que destaca el Observatorio de la Imagen de las Mujeres (OIM), que publican, entre otros temas, las denuncias presentadas por los ciudadanos acerca de la representación pública discriminatoria de las mujeres en Internet y la Televisión. De esta forma, en el año 2013 se presentaron más de 120 denuncias contra diferentes anuncios televisivos que mostraban contenidos discriminatorios hacia el sexo femenino.

Además, la globalización está jugando un papel determinante: los procesos de socialización se han visto afectados, ya que ahora es más común que varias culturas o diferentes interpretaciones de la realidad convivan en un mismo espacio, lo que tiene una consecuencia directa en el desarrollo de niñas y niños, que implica nuevos retos en su proceso de formación.

3.5.2. La socialización de género.

No existe una “naturaleza femenina inmutable” sino que cada cultura tiene una serie de creencias y valores acerca de la manera como se comportan hombres y mujeres, acerca de sus características individuales y de las relaciones entre ellos. “A este conjunto de pautas culturales que distinguen las peculiaridades de cada sexo y sus relaciones se lo denomina sistema de género” (Italí, 1995:178).

El sistema de género “comprende un conjunto de ideas que expresan cómo deben ser las mujeres y los hombres (estereotipos) y tienen gran importancia ya que son transmitidas de generación en generación y se acude a ellas para definir el propio comportamiento y categorizar el de las otras personas” (Italí, 1995:179).

Los comportamientos que existen para cada sexo “responden a modelos socialmente disponibles para que las personas lleguen a la identificación en términos de mujer u hombre. Ser mujer, al igual que ser hombre, implica una definición cultural. Las civilizaciones son construcciones sociales. Cada cultura diferencia entre las tareas, cualidades y comportamientos prescritos para varones y mujeres y la conducta decretada socialmente resulta natural para un sexo y antinatural para el otro” (Moreno, 2000: 26).

Este aprendizaje dura toda la vida del individuo, no se trata de un proceso que se da en un momento determinado. La mujer y el hombre interiorizan habilidades, capacidades y normas que tradicionalmente forman parte de la identidad de género, y corresponden a una cultura y a un momento histórico determinado.

De modo que queda claro, que el sistema de género no se atribuye a componentes biológicos, como han defendido varios autores. El sexo biológico es utilizado como criterio para la atribución de tareas y funciones a las personas, pero que más allá de este punto, no hay dos culturas que coincidan en la diferenciación que se establece entre los géneros.

Estereotipos y roles de género.

Fruto de esta socialización, surgen los estereotipos y los roles de género, a través de los cuales la sociedad tiene una serie de ideas del comportamiento y las características que tienen las mujeres y los hombres. Las funciones que se asignan a cada sexo varían según la cultura y el momento histórico como ya hemos mencionado, aunque la mayoría tienen una característica en común: las mujeres gozan de menor prestigio que los hombres.

- Roles de género. Son las funciones que se asignan tanto a hombres como a mujeres, basadas éstas en la diferencia sexual. Las tareas que se atribuyen a las mujeres suelen centrarse su mayoría en el ámbito privado (trabajo doméstico), desempeñando lo que se conoce como rol reproductivo, en contraposición del de los hombres: rol productivo.
- Estereotipos de género. Se tratan de ideas preconcebidas, socialmente muy arraigadas, que determinan como debe ser la conducta de las personas en función de su sexo. Más adelante veremos cómo estos estereotipos resultan negativos para los individuos, pues impiden su pleno desarrollo de capacidades.

Los valores asociados al género se pueden denotar en nuestra realidad a través de las valoraciones, consideraciones y representaciones que las personas realizan respecto de lo femenino y de su relación con lo masculino. Esos valores son los responsables de mantener los roles asignados socialmente a cada uno de los sexos, dando lugar a los estereotipos (Moreno, 2000).

Encuestas del INE acerca de “usos del tiempo” y “cuidados”.

Para demostrar la existencia real de la socialización de género en nuestra sociedad actualmente, hemos creído oportuno acudir a diferentes encuestas realizadas por el INE en los últimos años, que muestran cómo **existe una clara diferencia entre ambos sexos tanto en la división del trabajo, como en los usos del tiempo y en realización de las tareas domésticas.**

La Encuesta de Empleo del Tiempo del Instituto Nacional de Estadística, publicada el 14 de julio de 2011, refleja que sigue habiendo diferencias significativas en el uso del tiempo entre mujeres y hombres.

Figura 1. Porcentaje de personas que realizan la actividad principal en el transcurso del día y duración media dedicada a la actividad principal por dichas personas. 2009.2010.

Actividades Principales	Total personas		Varones		Mujeres	
	% de personas	Duración media diaria	% de personas	Duración media diaria	% de personas	Duración media diaria
0 Cuidados personales	100,0	11:30	100,0	11:33	100,0	11:26
1 Trabajo remunerado	33,3	7:24	38,7	7:55	28,2	6:43
2 Estudios	12,6	5:09	12,5	5:13	12,7	5:05
3 Hogar y familia	83,4	3:38	74,7	2:32	91,9	4:29
4 Trabajo voluntario y reuniones	12,1	1:58	9,4	2:10	14,8	1:51
5 Vida social y diversión	57,7	1:49	56,0	1:54	59,3	1:43
6 Deportes y actividades al aire libre	39,8	1:52	42,7	2:03	36,9	1:40
7 Aficiones e informática	29,7	1:54	35,6	2:05	23,9	1:38
8 Medios de comunicación	88,3	2:57	88,0	3:06	88,7	2:49
9 Trayectos y tiempo no especificado	84,2	1:23	86,8	1:25	81,6	1:21

Fuente: Instituto Nacional de Empleo.

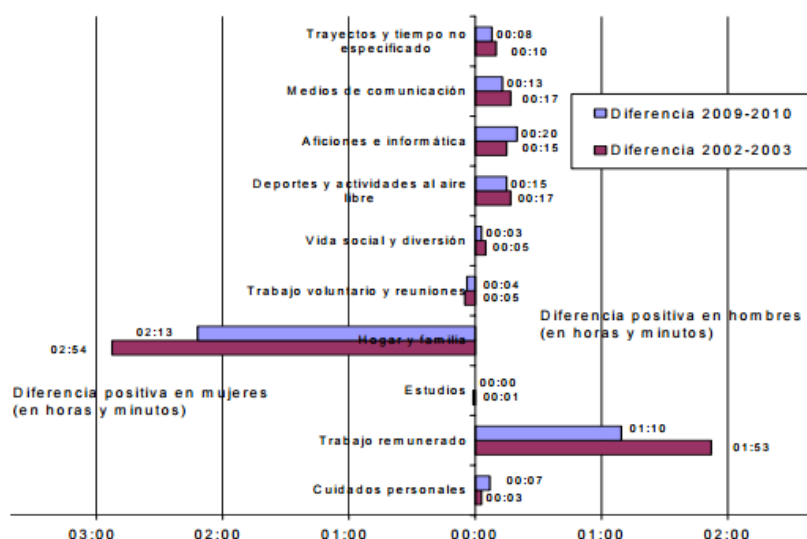
Existe una clara división sexual del trabajo, que permanece insertada en nuestras sociedades occidentales, habiendo más de 10 puntos de diferencia entre la participación femenina y masculina en el trabajo remunerado (28,2% y 38,7%, respectivamente). Si bien es cierto que en los últimos años ha aumentado tres puntos la participación de las mujeres, el tiempo medio diario dedicado al trabajo remunerado por los hombres supera en más de una hora al de las mujeres.

Con respecto al trabajo no remunerado, sigue habiendo una diferencia de participación de 17 puntos porcentuales a cargo de las mujeres (91,9% las mujeres y 74,7% los hombres).

En cuanto a la participación en las tareas domésticas (actividades de *Hogar y familia de la gráfica anterior*), la participación masculina ha aumentado en casi cinco puntos y el porcentaje de mujeres dedicadas a las tareas del hogar ha disminuido de un punto. Aunque se ha reducido la participación de las mujeres en dichas tareas (hecho que no consideramos ni positivo ni negativo) y la diferencia entre ambos sexos se haya reducido, la participación de los hombres sigue siendo considerablemente menor.

En el siguiente gráfico se consideró el tiempo dedicado a cada actividad y el porcentaje de personas que la realizó, construyendo la distribución de actividades en un día promedio. Así, las diferencias entre mujeres y hombres entre 2002-2003 y 2009-2010 se concentran en *trabajo remunerado* (mayor dedicación por parte de los hombres) y *hogar y familia* (mayor dedicación por parte de las mujeres).

Figura 2. Diferencias en horas y minutos de la distribución de actividades en un día promedio por sexo. Años 2002-2003 y 2009-2010.



Fuente: Instituto Nacional de Empleo

Positivamente, se puede observar que las diferencias entre ambos casos se acortan significativamente en siete años transcurridos, pero que la diferencia, como en el caso anterior, sigue siendo considerable.

En lo relacionado con el cuidado de personas dependientes (niños, adultos enfermos, incapacitados o mayores), las mujeres siguen asumiendo la mayor parte de las responsabilidades que conlleva este tipo de cuidado, según los datos de la última encuesta sobre “Empleo del tiempo, conciliación trabajo y familia”, actualizada el 26 de mayo de 2015. Se pueden extraer una serie de datos de nuestro país (anexo 1).

3.5.3. La influencia de los estereotipos en la socialización.

Como ya hemos visto, el sistema de género implica una serie de ideas sobre el comportamiento que han de tener las mujeres y los hombres, dando lugar a los estereotipos.

Los estereotipos de género marcan la existencia de ambos sexos, condicionando sus gustos (juegos y hobbies), sus expectativas (metas profesionales), sus futuros empleos, etc. Son una serie de ideas impuestas y simplificadas sobre las características y aptitudes que tienen que tener los hombres y las mujeres, y están fuertemente asumidas.

A través de los agentes que describimos anteriormente (familia, escuela, medios de comunicación, etc.), los estereotipos son reforzados y transmitidos como consecuencia de ese proceso de socialización, e interiorizamos una serie de valores o normas para percibir la realidad que nos rodea. Así, podemos destacar una serie de **estereotipos asignados a cada sexo comúnmente**:

- Estereotipos femeninos: ternura, debilidad, intuición, superficialidad, dependencia, sumisión, suavidad, etc. Popularmente se piensa que las niñas son más buenas y los niños más rebeldes, o que las mujeres son más

emocionales y sensibles que los hombres. Un dicho común a destacar podría ser “las mujeres son muy complicadas, no hay quien las entienda”.

- Estereotipos masculinos: autoridad, tenacidad, independencia, razón, violencia, etc. A los hombres se les define como más dominantes que las mujeres. Por poner un ejemplo también, podría destacarse la frase “los hombres no entienden esas cosas, son muy simples”.

Los estereotipos se han estudiado desde tres perspectivas teóricas (González, 1999): la psicoanalítica, la sociocultural y la sociocognitiva.

- En el enfoque psicoanalítico, los estereotipos desempeñan una función defensiva, de desplazamiento y de satisfacción de necesidades inconscientes.
- Para la perspectiva sociocultural, surgen del medio social y su función es ayudar al individuo a ajustarse a unas normas sociales. Se aprenden a través de permanentes procesos de socialización y aculturación.
- Desde el planteamiento sociocognitivo, no son más que asociaciones entre unos atributos determinados y unos grupos también determinados.

Actualmente sigue existiendo un debate, ya que algunos autores afirman que los estereotipos tiene un fondo de verdad y se basan en características biológicas propias de cada sexo, y otros que piensan que solo son una transformación subjetiva de la realidad. Siguiendo la línea del enfoque cultural, desde el Trabajo Social consideramos que lo importante es el contexto, el individuo y la sociedad o comunidad, y que nada del proceso de socialización del individuo está determinado por el sexo en el que se nace.

Las consecuencias psicológicas y sociales de tales estereotipos, negativos para la mujer, continúan arrastrándose actualmente, y a pesar de la creciente presión social

contra la expresión pública de tales creencias, continúan permaneciendo tales imágenes mentales como si fueran retratos auténticos de las mujeres y los hombres para amplios contextos sociales (González, 1999).

Estos estereotipos, que designan diferentes formas de pensar y de actuar para los diferentes sexos, reflejan los roles que los grupos desempeñan en la sociedad. Esto ya se aprende en la escuela y en el seno de la familia mayormente en los primeros años de vida.

3.5.4. La influencia de la escuela en la socialización.

En términos legales, la educación se asienta en unos principios socializadores de igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de los alumnos, como así lo dice la Ley Orgánica de Educación (LOE), citada anteriormente. Sin embargo, aunque actualmente la ley garantiza esa igualdad, la realidad es otra muy diferente.

“En el centro educativo el niño mantiene y amplía la interacción social tanto entre iguales como con otros adultos. La escuela es el lugar donde permanece el niño muchos años de su vida, por lo que tiene como función específica socializarlo al inculcarle los conocimientos, habilidades e intereses, que le puedan proporcionar el desempeño de su rol social” (Aguirre, 1994:227).

El infante “constituye sus disposiciones mentales y comportamentales a través de las formas que toman las relaciones de interdependencia con las personas que le rodean de modo más habitual y duradero. Sus acciones han de pensarse como reacciones que “se asientan” relacionalmente sobre las acciones de los diferentes actores de estas constelaciones sociales que, sin saberlo, dibujan, trazan unos espacios de comportamientos, gustos y representaciones posibles para él” (Lahire, 2007:24).

La escuela en ocasiones puede contribuir a que se produzcan esas diferencias de género: en los libros de lectura donde se reproducen estereotipos femeninos y masculinos, las expectativas y percepciones del cuerpo docente acerca del

comportamiento del alumnado. Más adelante, analizaremos algunos de los principales sesgos sexistas que pueden producirse dentro de un aula.

El cuerpo docente desarrolla un papel fundamental en los colegios, ya que se convierten en vehículos de la socialización a través del currículo oculto que transmiten y el contenido que seleccionan. El contenido de este currículo, consciente e inconsciente, debe ser detectado para eliminar los sesgos sexistas que se producen en la escuela, para poder así desarrollar un modelo didáctico que aborde estas materias. De modo que “la investigación sobre el sexismo en la educación ha de centrarse en los estilos de enseñanza y de aprendizaje, los materiales que se utilizan, en el uso del lenguaje, en la utilización de los espacios, en las expectativas sobre el alumnado y en las formas de organización escolar, el curriculum, los modelos que el profesorado ofrece y potencia en su trabajo y las medidas administrativas y legislativas que afectan a la enseñanza”. (Moreno, 2000:34).

3.6. Evolución de las funciones del Trabajo Social en el Sistema Educativo.

A lo largo de los años, la presencia del profesional del Trabajo Social se ha visto cada vez más necesaria debido a todas las interacciones sociales y posibles problemáticas que se desarrollan dentro de la escuela. A continuación, desarrollaremos brevemente la evolución del Trabajo Social en el ámbito educativo (Fernández, 2007), el cual tuvo sus inicios de la mano de la Educación Especial.

En un primer momento, se podría decir que los profesionales del Trabajo Social se alojaron en el sistema educativo, en términos generales, a través de la protección-ayuda a la infancia o para aquella población que requiriese atención especializada o tuviera una necesidad especial. Es a partir del año 1965 cuando aparece la figura del Asistente Social, dedicando su atención a dicha población. Cinco años después, se crea la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en la que presenta por primera vez la concepción de Integración Escolar en centros ordinarios.

Se hace a través de las Aulas de Educación Especial, por lo que se introduce como modalidad propia del Sistema Educativo la Educación Especial.

En la década siguiente se crearon desde el Sistema Educativo, infraestructuras y recursos para la infancia que precisaba Educación Especial. En esta etapa, las funciones del profesional del Trabajo Social se centraban en las valoraciones, asesoramiento, seguimiento familiar y en convertirse en el enlace entre las familias y los recursos disponibles. A partir de 1980, el papel que se desarrollaba desde el Trabajo Social se amplía en el Sistema Educativo, formando parte del, por aquel entonces, Equipo Multiprofesional.

En el año 1992, esta acepción cambia, y se regula la composición de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), los cuales explicaremos más detalladamente en el apartado siguiente. Además, en el año siguiente se cambia nuevamente el reglamento, por el que los Trabajadores Sociales (al igual que otros profesionales) sólo podrán acceder al Sistema Educativo a través del perfil profesional de Profesor Técnico de Formación Profesional, con especialidad en Servicios a la Comunidad (PTSC). Si bien es cierto que la configuración de dicho reglamento se ha desarrollado de manera diferente en las distintas Comunidades Autónomas: en algunas, sólo existe la/el PTSC, y en otras en cambio coexisten el Trabajador/a Social y la/el PTSC.

3.7. Papel del trabajador social en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPS).

Como acabamos de explicar, el profesional del Trabajo Social trabaja, junto con otros profesionales, en los EOEPS. Para entender en qué consisten estos equipos intentaremos explicar brevemente en qué consisten estos equipos, empezando por los Equipos de Orientación Educativa (EOE).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 mayo, de Educación, define los Equipos de Orientación Educativa como servicios de orientación integrados por diferentes profesionales, cuyo objetivo principal es apoyar a los centros docentes en las funciones de orientación, evaluación e intervención educativa, contribuyendo a la dinamización pedagógica, a la calidad y la innovación educativa. Los EOE de la Comunidad de Castilla y León se estructuran en:

1. Equipos de Orientación Educativa de carácter general, que son en los que nos vamos a centrar: los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los equipos de atención primaria.
2. Los Equipos de Orientación Educativa de carácter específico, cuya actuación se centra en el alumnado con una determinada discapacidad o trastorno, que son: equipos de orientación educativa específicos para la discapacidad motora y los equipos de orientación educativa específicos para la discapacidad auditiva.
3. Los Equipos de orientación Educativa de carácter especializado, delimitados por determinadas necesidades educativas específicas de apoyo educativo, teniendo entre sus características diferenciadoras el asesoramiento y la intervención directa con los alumnos a través de programas concretos.

El funcionamiento de los equipos de orientación educativa vendrá determinado por su estructura y el tipo de alumnado al que dirige su actuación. En el supuesto de los equipos de orientación educativa y psicopedagógico (EOEPS), es el siguiente:

- 1º. En su planificación anual, los EOEPS darán prioridad a las funciones de apoyo especializado a los centros. Concretamente, cada miembro del equipo deberá dedicar, al menos, tres días semanales para la realización de su trabajo en centros.
- 2º. En cada centro de atención preferente y continuada, intervendrá solamente un orientador del equipo, quien se integrará en la comisión de coordinación

- pedagógica, con independencia de las intervenciones de los equipos de atención temprana, equipos de orientación educativa de carácter específico y equipos de orientación educativa de carácter especializado, en su caso. El orientador establecerá el plan de actuación que ha de desarrollarse en el centro, dando entrada en él a la intervención de otros miembros del equipo en tareas o programas concretos que así lo requieran y asegurando la coordinación entre los mismos.
- 3º. Para el cumplimiento de las actividades previstas en el plan de actuación, los EOEPS procederán previamente a una planificación interna que promueva un trabajo interdisciplinar y en el que se armonicen las competencias y funciones de cada uno de sus componentes con la distribución y organización horaria de su dedicación a ellas.
- 4º. Deberán intervenir en los centros de atención preferente y continuada con una frecuencia mínima semanal, aunque en determinadas circunstancias, por necesidades del sector, la periodicidad de su intervención podrá ser quincenal.
- 5º. Respecto al profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad que formen de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, las prioridades y periodicidad de sus actuaciones estarán determinadas, en todo caso, por las características sociales de la población escolarizada, aunque también se tendrán en cuenta las demandas concretas de colaboración que los centros formulen a estos profesionales para el desarrollo de los objetivos marcados en su proyecto educativo.
- 6º. Los EOEPS planificarán reuniones de coordinación interna con el fin de diseñar, analizar y proyectar actuaciones que integren las aportaciones de sus diferentes componentes y que permitan ir construyendo su modelo concreto de intervención interdisciplinar en los centros y en el sector de su responsabilidad. El director o directora del equipo tendrá la responsabilidad de impulsar y garantizar esta coordinación interna, asegurando que la periodicidad

de estas reuniones sea, como mínimo, quincenal, quedando así reflejado en el plan de actuación anual.

El profesorado técnico de formación profesional de la especialidad de servicios a la comunidad, que forme parte de los equipos de orientación educativa, actuará como apoyo especializado, junto a los otros miembros del equipo, en la adecuación entre las necesidades y los recursos socioeducativos, son las siguientes funciones:

- Dar a conocer las instituciones y servicios de la zona y las posibilidades sociales y educativas que ofrece, así como en la colaboración en la valoración del contexto escolar y social.
- Apoyar al equipo docente en aspectos del contexto sociofamiliar que influyan en la evolución educativa del alumnado.
- Colaborar en el fomento de las relaciones entre el centro y las familias.
- Informar y asesorar sobre los sistemas de protección social y otros recursos del entorno en lo que pueda ser relevante para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo posibilitando su máximo aprovechamiento.
- Realizar las actuaciones preventivas y, en su caso intervención, sobre absentismo escolar, abandono temprano de la educación y la formación, integración socioeducativa del alumnado, mejora del clima de convivencia, etc.
- Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización del equipo de orientación educativa, así como coordinarse con otros servicios educativos y con los servicios sociales y sanitarios.

4. Diseño etnográfico.

Como hemos visto, la socialización es un proceso por el que se adquieren valores y normas de conducta que pueden quedar arraigados para el resto de nuestra vida,

especialmente en la socialización primaria. La familia y la escuela se podrían considerar como los principales mecanismos de socialización, en los que la niña o el niño se basan para crear después las normas de conducta propias.

El sistema de género producto de esa socialización, está muy arraigado en nuestra sociedad. A través de él, se crean una serie de ideas preconcebidas que expresan cómo debe ser una mujer y un hombre, generando así los estereotipos y los roles de género, lo que crea una distribución desigual del poder. Este hecho influye de manera determinante en el desarrollo de capacidades personales, profesionales y sociales tanto de las mujeres como de los hombres. Al nacer mujer u hombre, se asignan mediante el género roles y pautas de comportamiento que se esperan para cada sexo.

Creemos que gran parte de la población no es consciente de la influencia que tiene el sistema de género en nuestra vida, sobre todo en los primeros años. No es suficiente una igualdad formal si ésta no se hace efectiva.

Esta igualdad formal es la reflejada en los textos legales, en los que sí queda constancia de que tanto mujeres como hombres tienen los mismos derechos. Así lo recoge nuestra Constitución en su artículo 14, en el que se describe el principio de igualdad formal. Pero la realidad demuestra que la publicación de este principio en un texto legal como es la constitución no es suficiente para erradicar las discriminaciones por razón de sexo. En definitiva, existe una igualdad formal que nada tiene que ver con la igualdad real que se vive en el día a día.

Además, como ya hemos dicho, la escuela ejerce una importante influencia en la construcción de este sistema, y no por escolarizar conjuntamente a niñas y niños significa que no se sigan transmitiendo desigualdades por razón de sexo.

Sintetizando, todo lo expuesto en este trabajo, la síntesis y revisión bibliográfica, tiene una aplicación directa para poder entender qué papel cumple la escuela en la socialización de género y, concretamente, cómo se puede influir en ella desde el Trabajo Social. De manera que, a través de un método de investigación etnográfico educativo, realizaremos una investigación cualitativa para mejorar así la calidad de los

procesos educativos existentes y al cuerpo docente y otros profesionales para la reflexión sobre sus prácticas educativas.

A través de este método, abordaremos el objeto de estudio con la intención de interpretar la realidad que rodea a los infantes y su interacción con su contexto.

4.1. Aspectos previos a tener en cuenta.

Para poder llevar a cabo un análisis en el campo educativo, antes de ponernos en contacto con diferentes equipos docentes y trabajadoras/es sociales, nos informamos de los posibles factores que influyen en la presencia de los sesgos sexistas dentro de las aulas. Entre otros, destacamos los siguientes, según Moreno (2000):

- 1. El currículum. El currículo oculto funciona de una manera implícita a través de la organización del centro, rutinas, interacciones y tareas escolares. No está planeado conscientemente por el colectivo docente y afecta a todos los agentes educativos: profesorado, alumnado y el propio centro educativo. Son aspectos como: normas diarias, qué personajes aparecen en las ilustraciones de los libros de texto, ejemplos gramaticales, el tipo de relación que se crea entre el alumnado y sus superiores, la distribución de los lugares del recreo, etc.

- 2. El sesgo lingüístico. No se puede hablar de “lenguaje sexista”, sino más bien de un uso sexista del lenguaje. Este El sexismo en el lenguaje supone el uso de estructuras gramaticales femeninas y masculinas. Son muchos los trabajos que ponen de manifiesto el efecto que tiene el lenguaje sobre las personas y sobre la imagen que se crea de lo masculino y lo femenino. Las conductas verbales y no verbales del profesorado suponen claros mensajes de aceptación o indiferencia hacia el alumnado.

- 3. La invisibilidad en la historia. El papel de las mujeres en la historia, las ciencias sociales o el desarrollo científico, apenas está recogido en comparación con la presencia de los hombres, a pesar de que sus aportaciones han sido muchas. Hay una visión sesgada y androcéntrica de la historia que ignora las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la humanidad.

- 4. El desequilibrio en la información. Los materiales curriculares tienden a presentar sólo un punto de vista y olvidan o marginan otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres. Se valoran de forma desequilibrada las relaciones de poder político, religioso, económico o social, que dejan fuera de contexto a colectivo como la infancia, las mujeres, etc. Esto se refleja en el aula a través de la negación de lo femenino.

- 5. La irrealidad de esos contenidos. Estos sesgos provocan que las niñas y los niños perciban una información detallada y suplementaria de los hombres, de sus trabajos, de sus capacidades, etc. y muy poca de las mujeres, falseando la realidad que perciben.

4.2. Descripción del contexto e interpretación de los resultados.

Siguiendo esta línea, acudimos durante cinco días a diferentes colegios de la ciudad de Valladolid en los que realizamos entrevistas de carácter informal al personal docente y a diferentes miembros de los Equipos de Orientación Educativa, ya que, como comprobamos más tarde, resultaría difícil entrevistarnos personalmente con algún profesional del Trabajo Social.

La **metodología** llevada a cabo fue a través de una pequeña observación participante fuera del aula de cara a entrevistas con personas informantes clave, para poder así

obtener las conclusiones principales que ayudarían a comprender de qué manera se produce la socialización de género dentro de las aulas. También realizamos una observación del comportamiento de las niñas/os en la zona de recreo, el patio, y la distribución de los diferentes espacios del Centro, al igual que los materiales expuestos en él.

Así, acudimos a cinco colegios diferentes de la ciudad de Valladolid, de los cuales uno se trataba de colegio concertado siendo los demás públicos, con la intención de entrevistarnos personalmente con miembros de los Equipos de Orientación Educativa o con el cuerpo docente. En los colegios públicos hablamos con cuatros profesoras de Infantil, una trabajadora social y con una PT (profesional técnico de servicio a la comunidad, no siendo ésta trabajadora social) y con la directora del dicho colegio concertado. Las entrevistas realizadas a estas profesionales (ya que en su totalidad eran mujeres) fueron abiertas, ya que queríamos dar pie al diálogo, por lo que preguntamos preguntas de carácter general acerca del alumnado de Educación Infantil. Preguntamos por: el tipo de coeducación ofrecida por el Centro, qué dinámicas coeducativas realizaba el cuerpo docente con su alumnado durante la clase, qué papel jugaba el profesional del Trabajo Social dentro del Centro, si identifican sesgos sexistas en el propio colegio o no, qué tipo de relación se existía entre el cuerpo docente y las familias del alumnado, si trabajaban conjuntamente en materia coeducativa el profesorado y los miembros de los EOEPS, etc.

A grandes rasgos, **los principales aspectos subrayados en esta breve aproximación empírica**, fueron las siguientes:

- La mayor parte del cuerpo docente entrevistado no se considera a sí mismo como transmisor de estereotipos sexuales hacia el alumnado. Si bien es cierto que identifican algunos de los sesgos sexistas que se producen entre las niñas y niños, la mayoría cree que el Centro hace todo lo posible para promover la igualdad entre su alumnado.

Lo que demuestra que su visión global podría estar limitada, y necesitarían de otros profesionales que les muestre los pequeños errores que presenta el Centro para educar en igualdad.

- Aparentemente, el profesorado sí distingue e identifica los roles sexistas en el material escolar, y trabajan en la elección de libros adecuados en este campo. Así, se puede observar que en muchos libros, profesiones que tradicionalmente han sido reflejadas por los hombres, las realizan mujeres, y viceversa. También se pueden ver muchas ilustraciones en las que son los hombres los que realizan las tareas domésticas.

De modo que con lo que respecta al material educativo, tanto el cuerpo docente como el Equipo Directivo parece que sí prestan especial atención a la elección de libros de texto que muestren una perspectiva de género.

- Según la impresión del cuerpo docente entrevistado, la mayoría de las niñas tienen una concepción menos sexista de los juegos y juguetes infantiles con respecto a los niños. Suelen presentar mayor predisposición para participar en actividades que tradicionalmente se han adjudicado al género masculino, como son los juegos deportivos. En cambio, los niños si muestran más reticencia en participar en juegos tradicionalmente asignados al género femenino. La mayor parte del cuerpo docente muestra una actitud pasiva ante este hecho, dejando a los niños elegir libremente a que juegos y actividades quieren dedicar su tiempo. Por el contrario, una minoría del personal docente propone como alternativa crear mecánicas de juego en el que las niñas y los niños tienen que ir alternando los espacios de juego y los juguetes.

Las reticencias que muestra el alumnado para jugar a juegos o con juguetes que tradicionalmente se han asignado al sexo femenino podría deberse a la connotación negativa que tiene “lo femenino”, ya que socialmente está menos valorado que “lo tradicionalmente masculino”.

- Generalmente, el profesorado tiene dificultades a la hora de erradicar determinadas pautas sexistas entre el alumnado, ya que, como hemos dicho, la socialización primaria se produce principalmente dentro de la familia. Como ejemplo, una profesora nos comentó las dificultades que se encontró con un alumno de 5 años. Uno de sus métodos educativos es distribuir la clase equitativamente entre niñas y niños, distribuyéndoles a partes iguales en las

mesas de la clase. El niño, que se sentaba con otras tres niñas, se negaba a sentarse en la mesa con ellas, por el hecho de ser niñas. Cuando se puso expuso este hecho al padre, éste no consideró que tuviera mayor importancia, y afirmó que eran cosas de críos.

Se podría sacar como conclusión que existe una posible falta de comunicación entre el equipo docente y las madres y padres del alumnado, que no termina de resolverse satisfactoriamente.

- A partir de nuestra propia observación y la impresión manifestada por el cuerpo docente, se podría afirmar que el patio de recreo sigue constituyendo un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. Si bien es cierto que hay mayor participación de las niñas en las actividades deportivas y una distribución más equitativa del espacio de recreo, los niños siguen acaparando el espacio central. Lo que presupone que se presupone que sigue habiendo un dominio masculino de éste área.
- Con respecto a las actividades deportivas, aunque se ha visto incrementada la participación de las chicas, sigue existiendo deportes masculinos y femeninos, siendo el fútbol prioritariamente masculino. Esto tiene una consecuencia directa en el dominio que tienen los niños de la zona de recreo.
- La gran mayoría de los colegios a los que se ha acudido mantienen el sexismo en el uniforme escolar: babys rosas para las niñas, y babys azules para los niños.

Este tipo de pautas que se repiten sistemáticamente, no son consideradas como estereotipos sexuales ni por parte de los profesores ni de ningún equipo de trabajo, lo que demuestra que muchos factores pasan desapercibidos a la hora de educar a las niñas/os en valores desigualdad de género.

- Dos de las profesionales a las que entrevistamos, nos indicaron que la presencia del profesional del Trabajo Social varía en función del tipo de política que lleva el Centro, hecho que comprobamos nosotros mismos. Por lo que, en la mayor parte de los centros sus funciones se centran básicamente en el

control y seguimiento del absentismo escolar, indicadores de negligencia o desprotección en el contexto familiar, etc.

De modo que existe una falta de homogenización del papel del profesional del Trabajo Social, siendo sus funciones variadas en función del Centro.

4.3. Primeras evidencias empíricas acerca del perfil del profesional del Trabajo Social.

Como hemos visto en la fundamentación teórica, el papel principal del Trabajo Social dentro del campo educativo está en los EOEP, queriendo centrarnos en ellos en el presente trabajo, ya que consideramos que son el principal puente entre la escuela y Trabajo Social para incidir directamente en la política del Centro en materia coeducativa.

Pero existe una total carencia de ratios profesionales que acoten el campo de actuación del Trabajo Social. También en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógico (EOEPS), en los que las funciones de sus miembros no están bien categorizadas. De hecho, no tiene por qué encontrarse un/a trabajador/a social dentro de estos Equipos, ya que su figura ha sido sustituida por el profesor técnico de formación profesional de servicios a la comunidad (PTSC), que puede poseerlo cualquier persona que posea alguna de las siguientes titulaciones: Educación Social, Trabajo Social, Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía.

Además, el PTSC depende totalmente de las directrices y Proyectos Educativos que se impartan en la escuela y de las demandas que ésta les formulen, dándolas prioridad en sus actuaciones. En algunos Centros nos hemos encontrado con que la figura del Trabajador Social participa activamente en las dinámicas de la escuela, proponiendo jornadas interculturales o participando en la Escuela de Padres, por ejemplo. En otros, en cambio, su participación es mucho menor, centrándose principalmente en el

seguimiento del absentismo escolar, la tramitación de ayudas económicas en colaboración con el CEAS y en la realización de informes.

En todos los casos, la influencia desde el Trabajo Social en la elección de las unidades didácticas y en la programación es totalmente nula, ya que no tienen acceso al claustro de profesores.

5. Propuesta de intervención.

A primera instancia, para abordar la temática de la socialización de género en las aulas, sería necesario hacerlo desde un modelo sistémico, que caracteriza a la profesión de Trabajo Social. Concebimos al ser humano como un sistema, el cual a su vez es miembro de otro sistema. De esta manera el desarrollo del individuo está totalmente ligado a su entorno, por lo que hay que trabajar con todo el contexto que rodea a los posibles transmisores de sexismo dentro de las aulas, que serían: el alumnado, cuerpo docente, equipo directivo y la familia.

5.1. Objetivos.

Con todo ello, los objetivos que creemos que podría formar parte de las competencias que se desarrollan desde el Trabajo Social dentro de las aulas:

- Homogeneizar el perfil profesional del trabajador/a social dentro de las aulas.
- Introducir la perspectiva de género en las funciones del profesional del Trabajo Social en el sistema educativo, dotándole de competencias para poder intervenir en las decisiones del claustro del cuerpo docente.
- Plantear un plan de trabajo para la sensibilización del profesorado y la familia del alumnado para una mayor igualdad en las aulas entre niñas y niños.

5.2. Estrategias aplicables al entorno educativo desde el Trabajo Social.

En primer lugar, sería necesario un cambio en los EOEPS, para que la presencia del Trabajo Social se hiciera necesaria y obligatoria. Los profesionales del Trabajo Social son los responsables más cualificados para analizar el contexto social de los individuos y, en este caso, analizar los factores de riesgo que siguen presentes dentro de las aulas para poder encontrar una solución o un arma contra el sexismo. Así, cada colegio debería disponer de una/un profesional todos los días lectivos del Centro, además de que éste disponga de unas instalaciones propias dichos días.

Desde este trabajo también demandamos que debería existir una transversalidad con respecto a los contenidos en materia de perspectiva de género en ambas profesiones: el cuerpo docente y el Trabajo Social. Es decir, el profesorado de magisterio infantil no tiene una formación específica en cuanto a coeducación durante el desarrollo de la carrera, sólo se aborda de manera general en alguna de sus asignaturas. Lo mismo ocurre con el Trabajo Social, que durante la carrera no aborda en profundidad la perspectiva de género. Pese a ello, consideramos que un/a trabajador/a social sería, como agente de cambio, el mejor profesional para analizar el contexto social dentro de las aulas.

Por otra parte, la socialización de género dentro de las aulas podría ser foco de estudio e investigaciones desde el trabajo social dentro de las aulas, pero actualmente debido al amplio ratio de trabajo que aborda un mismo profesional dentro de la educación, es muy difícil sacar tiempo para ello. Aumentando la presencia de un/a trabajador/a social en cada Centro se podría evitar una sobrecarga de trabajo y dejar espacio a las posibles investigaciones.

Como hemos visto, la socialización es una constante en la existencia de una persona, por lo que desde los primeros años de vida, su influencia en la persona se alarga toda la vida. De ahí la importancia de influir positivamente en las niñas/os desde que son institucionalizados, para poder combatir directamente y de primera mano los rasgos

de sexismo en su entorno, ya que a la larga, una vez que el individuo ha interiorizado una serie de roles para sí mismo y para los demás, es más difícil erradicarlos. Por lo que en este trabajo nos centraremos con el alumnado de Educación Infantil.

Por ello, y ya que la perspectiva de parte de la sociedad respecto a este tema aparentemente parece ser pasiva, el profesional del Trabajo Social debe realizar dentro de los propios centros un trabajo de sensibilización con todos los agentes socializadores que rodean a la niña/o.

5.3. Actividades.

A continuación, describiremos una serie de actividades que podrían llevarse a cabo desde el Trabajo Social dentro de las aulas, con el objetivo principal (además de los citados anteriormente) de introducir la perspectiva de género dentro de sus funciones. Algunas de ellas, como son las reuniones con las madres o padres del alumnado, ya se llevan a cabo, pero consideramos que pocas veces se realiza desde una perspectiva de género y debería aplicarse.

Toda la gestión de las actividades, se llevarían a cabo dentro de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógico (EOEP), teniendo en cuenta la crítica anterior, que se hace necesaria la presencia de, mínimo, un profesional del Trabajo Social por Centro. Debe coordinarse con el resto del Equipo, pero las siguientes actividades las llevaría a cabo en solitario, contando con la colaboración del resto de profesionales si fuera necesario.

Las **actuaciones y actividades** a llevar a cabo dentro del Centro serían:

ETAPA 1. Proyecto de investigación por parte del profesional del Trabajo Social acerca de los sesgos sexistas existentes en un año lectivo de curso.

Como ya hemos señalado, debido al ratio de acción de los profesionales, existen pocas investigaciones realizadas dentro del campo educativo desde el Trabajo Social. De ahí también la necesidad de que no se reparta la actividad de varios centros a un solo profesional, sino que al menos cada colegio pueda disponer de una trabajadora social o trabajador para que éste pueda trabajar globalmente en un solo Centro. Estando diariamente en el mismo espacio de trabajo, se puede llegar a conocer en mayor profundidad todos sus factores, características y cuerpo humano que lo compone.

De esta manera, se realizarán durante el primer trimestre del curso, convenientemente en el primer mes, tres principales líneas de investigación a través de entrevistas abiertas y cuestionarios para analizar los sesgos sexistas que influyen en el alumnado, que serían:

- A las madres, padres o tutores legales del alumnado. Estudio a los familiares que convivan con el alumnado de las aulas, a través de un cuestionario anónimo con preguntas cerradas y abiertas sobre cuestiones relacionadas con la existencia de posibles sesgos sexistas dentro del ámbito familiar (anexo 2). Los datos obtenidos deberá ponerlos en conocimiento de la familia para poder trabajar conjuntamente más tarde, que se llevará a cabo en la segunda etapa que explicaremos más adelante.

La finalidad principal es iniciar un primer contacto con el contexto familiar del alumnado y sensibilizar a las madres y a los padres acerca de la importancia y las consecuencias que tiene la socialización de género en las niñas y niños. Además, con las preguntas del cuestionario tenemos la intención de que éstos se replanteen en qué medida pueden estar influenciando a sus hijas y/o hijos.

- Al alumnado. Realizar un estudio a partir de la observación en las aulas a las niñas y niños de Educación Infantil, además de un cuestionario con preguntas cerradas (anexo 3). Con lo primero, la finalidad es observar los rincones de juego, las relaciones entre ellos, etc.; en el segundo, conocer si existen arraigados sesgos sexistas en el alumnado, así como sus impresiones acerca de

los estereotipos y roles de género y sus primeras expectativas de futuro (“qué quieren ser de mayor”). Obviamente, debido a su corta edad, este cuestionario debe ser simple y de poca dificultad, en el que nos limitaremos a obtener información muy básica.

La intención es averiguar con qué frecuencia se producen y qué poder tienen los sesgos sexistas dentro de las aulas y cómo influyen éstos en el alumnado.

- El cuerpo docente. En este caso, el estudio no será un cuestionario con preguntas cerradas, puesto que consideramos que, debido a su profesión, conocen las cuestiones básicas que rodean a la socialización de género y lo que ésta conlleva. De modo que lo que pretendemos averiguar a través de una entrevista abierta es saber si son conscientes de todos los posibles sesgos que se dan en sus clases y qué soluciones ofrecen o creen que deberían ofrecer en materia coeducativa.

Además, el profesional del Trabajo Social deberá realizar un análisis de la distribución y uso del espacio de recreo, el patio. En este espacio se dan unas relaciones de poder entre niñas y niños que hace que se convierta en uno de los principales espacios de discriminación. También realizará un análisis de los contenidos de los libros de texto y otros materiales didácticos utilizados por el cuerpo docente, que pudieran contener sesgos sexistas, perjudiciales a largo plazo para el alumnado. Esto conlleva que la/el trabajadora/or social tenga una participación activa dentro de la elección de los libros que se lleva a cabo a final de cada curso.

Todos los registros o conclusiones llevadas a cabo al final de cada trimestre o curso, deberán ponerse a disposición del EOEP para proponer, conjuntamente, posibles soluciones para futuros cursos.

ETAPA 2. Proyecto de Sensibilización con respecto a la perspectiva de género.

A través de la pequeña observación empírica realizada en los colegios de Valladolid, llegamos a la conclusión de que hay un desconocimiento de la verdadera y total influencia que tiene el sistema de género en todo el contexto del alumnado. Una posible causa de falta de actuación en este campo podría ser ese desconocimiento de la magnitud del problema.

De modo que el profesional del Trabajo Social, como agente de cambio que le consideramos, deberá llevar a cabo diferentes sesiones durante el primer y segundo trimestre (dependiendo del calado que tengan éstas en los oyentes, serán mayor o menor número), tanto con las madres y padres del alumnado como con el cuerpo docente.

- Con el personal docente. Este constituye el actor principal para trabajar con las niñas y niños en espacios de socialización saludables. Se realizarán reuniones conjuntas con el cuerpo docente de educación infantil en las que se promueva el análisis y la crítica de los roles y estereotipos de género impartidos dentro del propio Centro. En ellas, se intentará promover el uso de un lenguaje no sexista para emplearlo en las aulas, a través de la propuesta y síntesis de diferentes guías para un lenguaje igualitario que existen en nuestro país, como es por ejemplo la “Guía de uso para un lenguaje igualitario (castellano)” creado por la Universidad de Valencia.
- La familia. Como ya hemos visto, la familia constituye uno de los principales agentes que intervienen en la socialización de las/os más pequeñas/os y, por tanto, éstos se ven totalmente influidos por los posibles estereotipos y roles que mantiene la familia dentro del seno del hogar. Sin quererlo, se refuerzan los comportamientos sexistas. Así por ejemplo, se seleccionan juguetes, pautas de juego o interacciones entre madre/padre e hija/o de manera diferente en función de si son niñas o niños.

Es necesario que tanto el cuerpo docente como la familia se pongan de acuerdo en establecer valores coeducativos para trabajar con y para las niñas y niños, siguiendo una misma línea de trabajo.

El inicio de estas sesiones, en términos generales, se podría dividir de la siguiente manera:

1ª SESION	<ul style="list-style-type: none">-Introducción el tema género.-Principales conceptos relacionados con el género.-Importancia de la coeducación.-Roles y estereotipos de género.
2ª SESION	<ul style="list-style-type: none">-Propuestas de diferentes cuentos, películas, dibujos, etc. que fomenten la igualdad entre niñas y niños.-Análisis sobre la publicidad destinada a los menores y sus posibles contenidos sexistas.-Análisis de las películas de Disney.
3ª SESION	Después de analizar el tema género, a partir de ahí se podrían centrar las sesiones en el análisis y debate de la diversidad cultural en los contextos cercanos a la familia, a través de por ejemplo la visualización de diferentes cortometrajes, como puede ser "Diverdiferencias", disponible en Youtube.

En esta etapa se debe hacer hincapié en la promoción del diálogo sobre la diferencia y la discriminación en las aulas. Hay que resaltar la importancia de crear un clima en el que se respeten las diferencias de cada persona, ya sean sexuales, culturales,

religiosas, etc. Es necesario señalar el peso que tiene enseñar a las niñas y niños valores de respeto y escucha activa hacia otras personas, se trata al fin y al cabo de desarrollar un trabajo de empatía.

Tenemos que tener en cuenta que es posible que la propia familia e incluso el cuerpo docente tenga una serie de prejuicios hacia determinados colectivos, por lo que sería necesario poner en entredicho estos prejuicios tratando temas como la diversidad sexual, cultura, etc.

ETAPA 3. Participación de la/el trabajadora social en la elección de libros de texto y en la organización del Centro y en las dinámicas dentro del aula.

Es muy importante que las niñas y niños se familiaricen desde temprana edad en la lectura de textos no sexistas, ya que a través del lenguaje escrito se pueden transmitir determinadas ideas al alumnado que muestren una diferencia en los roles de las mujeres y los hombres.

Así, o bien a través del profesorado o bien a través de la familia, desde el Trabajo Social se pueden proponer diferentes lecturas a utilizar con el grupo de alumnos. Creemos que la literatura constituye una fuente de socialización, a través de la cual se interiorizan valores y actitudes que definen a largo plazo la identidad de los individuos. Por ello, se deben fomentar libros y cuentos de contenido no sexista, con protagonistas tanto femeninos como masculinos. Algunos de estos cuentos pueden ser:

- ¡A ayudar!, de Patricia Geis. Este libro puede fomentar la participación de los niños en las tareas del hogar, dejando claro que no son las mujeres las únicas que tienen que desempeñar esta tarea.
- Cebollino y Pimentón, de la autora Laura Reixach. Este cuento presenta, desde la absoluta normalidad, la historia de dos pingüinos macho que quieren formar una familia.
- Trompetita, una elefantita de mucho peso, escrito por Mari Luz Pontón y Mabel Piérola. En este caso, este cuento podría servir de antecedente para las niñas,

de que no tienen porqué seguir esos ideales de belleza que intenta transmitirles la sociedad y, sobre todo, la publicidad actual.

- Érase dos veces Caperucita, de Belén Gaudes, Pablo Macías y Nacho de Marcos, apoya la independencia de la mujer, que no tiene porqué sentir miedo ante determinadas situaciones por pertenecer al sexo femenino.

Estos cuentos, destinados a niños entre 3 y 6 años, no se basan solo en fomentar la igualdad entre mujeres y hombres, sino en fomentar la igualdad y respeto a todos los seres humanos, independientemente de su sexo, su orientación sexual, su país de origen, etc.

Por otro lado, sería idóneo manifestar al profesorado la importancia que tiene el control de las actividades o rincones. Para evitar que las niñas y niños utilicen siempre los mismos juguetes o espacios de juego dentro del aula (lo que lleva en muchos casos a que se mantengan los roles de género), sería necesario que el profesorado tome consciencia de la importancia que supone este hecho y tome el control de las dinámicas de juego entre los niños para cambiarlas cuando atisben que se mantienen dinámicas estereotipadas genéricas.

También sería conveniente que el profesional del Trabajo Social participe una hora semanal en las aulas de preescolar para realizar dinámicas basadas en la igualdad de género con el alumnado, para ver de primera mano que factores inciden y se mantienen en la socialización de género. Una de ellas podría ser, por ejemplo, la búsqueda de personajes femeninos que hayan influido de alguna manera en el curso de la historia y demostrar así su contribución y su visibilidad.

Otra actividad que podría desarrollar el/la trabajador/a social dentro de las aulas es la realización de roll-playigns, en los que se fomente el respeto y la tolerancia. Mediante el juego, se puede hacer ver a los niños la importancia del desarrollo de la empatía hacia los demás. Obviamente, esta dinámica deberá simplificarse, debido a la corta edad del alumando.

Otra forma de trabajar sería a través del visionado de diferentes cortos que apoyen los temas tratados en esta propuesta, para ver cómo reacciona el alumnado a determinadas imágenes y cuáles son los comentarios finales.

6. Consideraciones finales.

Son múltiples los agentes de socialización con los que convivimos diariamente, por lo que es necesario abordar todos ellos desde una misma perspectiva para poder conocer su verdadera influencia en los infantes. Reafirmando el perfil del trabajador social dentro de las aulas sería la manera de reconocer que es el único profesional capaz de valorar todos estos factores sociales que pueden influir a un individuo.

Hay que trabajar con todo el contexto que rodea a los posibles transmisores de sexismo dentro de las aulas, que son: el alumnado, cuerpo docente, equipo directivo y la familia (la cual puede tener un cierto control sobre el contexto social de influencia restante de la niña/o). La socialización de género ha de ser abordada desde una perspectiva global y desde una concepción en la que el alumnado y su medio social son totalmente dependientes, estableciendo vínculos con sus diferentes redes sociales.

Desde este trabajo, reclamamos la necesidad de que exista un único profesional del Trabajo Social en cada Centro Educativo para poder explorar las dinámicas particulares que se desarrollan en cada colegio. La sobrecarga de trabajo, la falta de delimitación de zonas, etc. con lo que se trabaja desde el Trabajo Social, hace imposible realizar una investigación exhaustiva, al igual que no se pueden crear vínculos de comunicación estables con las familias, el alumnado y el cuerpo docente, debido a la falta de tiempo.

Así, hemos propuesto un/a trabajador/a social en cada centro educativo, para que sus esfuerzos se centren en un colectivo concreto, y poder así introducir la perspectiva de género dentro de la escuela, ya que con lo que respecta a ello, no existe ningún tipo de política específica. Pero además, proponemos que desde el Trabajo Social se trabaje con la familia y el cuerpo docente para crear espacios de convivencia en los que se

desarrollen procesos de comunicación entre ambos para combatir conjuntamente los factores de riesgo que puedan indicar la existencia de desigualdades entre niñas y niños en su contexto social. Actualmente, desde el Trabajo Social ya se trabaja con la familia, pero no centrándose en la perspectiva de género. El/la trabajador/a social puede convertirse en un puente de comunicación entre ambos para que se den esos espacios de comunicación.

Pero no nos podemos centrar únicamente en las diferencias entre ambos sexos. La diversidad que existe en la actualidad es un fenómeno palpable en nuestra sociedad. Esta diversidad no debemos observarla desde la lejanía, ni con miedo, sino que debemos tomarla como la ocasión perfecta para trabajar los valores de las/os más pequeñas/os, fomentando el respeto, la tolerancia, la cooperación, etc. Las diferencias no deben impedir el desarrollo personal y social del alumnado, sino todo lo contrario: es una oportunidad para enriquecerles individualmente como personas.

Para responder a esa diversidad es necesaria la participación de todo el contexto social que rodea al niño, aumentando así la participación de la familia, y otros profesionales en el sistema educativo. Desde el Trabajo Social en el Sistema Educativo, se puede fomentar esa participación de todos los agentes de socialización que influyen en los más pequeños.

7. Bibliografía.

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Araceli Sebastián, Beatriz Malik y María Fe Sánchez, *Educación y orientación para la igualdad en razón del género*, Madrid, Universidad nacional de educación a distancia, 2001.
- Berger, P., Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- Chávez, J. (2004). *Presencia de género*. México: Entsunam.
- Colom, A., Bernabeu, J. L., Domínguez, E., y Sarramona, J. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Comas, M. (1931). *La coeducación de los sexos*. Madrid: Losada.
- Cremades, A. (1995). La coeducación como propuesta. En *Coeducación y tiempo libre* (p.17). Madrid: popular.
- Del Amo, M. (2009, julio 11). *La educación de las mujeres en España: de la "amiga" a la Universidad*. CEE Participación Educativa, 11, pp.8-22.
- Dilia, M., García, M. (2010). *Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 6, pp.809-819.
- European Association Single-Sex Education. (2008, diciembre). *Una aportación diferenciada en el mundo. Una aportación a la cohesión social, la convivencia, la igualdad entre sexos y la excelencia académica en países avanzados*. Single-Sex Education, pp.177-180.
- Fernández, D. (2007). *Aproximación histórica a la trayectoria del Trabajo Social en el sistema educativo español*. Trabajo Social Hoy, 145, pp.75-92.
- González, B. (1999). *Los estereotipos como factor de socialización en el género*. Comunicar, 12, pp.79-88.
- Goode, W.J. (1983). *Principios de sociología*. México: Trillas.
- Itali, A. (1995). *Socialización de género en la escuela primaria*. abril 25, 2015, de Universidad Nacional de Luján Sitio web:

- <http://www.raco.cat/index.php/boletinamericanista/article/viewArticle/98629/0>
- Lahire, B. (2007). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*. Revista de Antropología Social, 16, pp.21-37.
 - Ley Orgánica 2/2006 de 3 de Mayo de Educación.
 - Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo. (LOGSE), de 3 de Octubre de 1990.
 - Linde, P. (octubre 03, 2011). *Segregar por sexo no es ciencia, es prejuicio*. junio 01, 2015, de El País Sitio web: http://elpais.com/diario/2011/10/03/sociedad/1317592801_850215.html
 - Lorente, B. (2003). *Perspectivas de género y Trabajo Social. Construyendo método desde el paradigma intercultural*. Portularia, 3, pp.87-92.
 - Muñoz, J. (2009, enero). *La importancia de la socialización en la educación actual*. Innovación y experiencias educativas, 14, pp.22-31.
 - Nerici, G. (1990). *Apuntes sobre educación*. Buenos Aires: Incafi.
 - Ortiz, C. (2008). *La coeducación en la educación infantil*. Revista digital Innovación y experiencias educativas, 17, pp.3-4.
 - Santos, M., Arenas, G., Blanco, N., Castañeda, R., Hernández, G., Jaramillo, C., Moreno, E., Oliveira, M., Simón, E. (2000). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
 - Terrón, E. (2001). *Coeducación y control social en la España de la posguerra*. Revista de Educación, 20, p.85.
 - Urruzola, M.J. (1996): *Redefiniendo los valores: hacia la construcción de una nueva ética*. Sevilla. Instituto Andaluz de la Mujer.
 - Vasquez, A., Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
 - Viver, C. (1987). *Conocimiento del ordenamiento Constitucional*. Barcelona: Vicens-Viver.

ANEXOS.

ANEXO 1.

- Los ocupados a tiempo parcial por número de hijos: En 2013, un 29,5% de mujeres (de 25 a 54 años) empleadas con un hijo trabaja a tiempo parcial, frente al 6,7% de hombres.

Figura 3. Ocupados a tiempo parcial por número de hijos. España, UE-27 Y UE-28.

	España		UE-27		UE-28	
	2013	2012	2013	2012	2013	2012
Sin hijos						
Hombres	9,7	7,7	8,0	7,4	8,0	7,4
Mujeres	21,4	19,1	22,4	21,9	22,3	21,8
1 hijo						
Hombres	6,7	5,7	5,2	5,0	5,2	4,9
Mujeres	29,5	27,1	32,2	32,0	32,1	31,8
2 hijos						
Hombres	4,8	4,0	4,8	4,6	4,8	4,5
Mujeres	30,4	27,3	40,3	39,6	40,1	39,4
3 hijos o más						
Hombres	5,7	5,6	6,5	6,5	6,5	6,5
Mujeres	28,7	30,3	46,7	46,4	46,4	46,0

Fuente: Instituto Nacional de Empleo

- Los ocupados a tiempo parcial porque cuidan a personas dependientes: En el año 2014, según grupos de edad, el grupo de 35 a 44 años (63,6%) correspondería al porcentaje más alto de mujeres que trabajan a tiempo parcial debido al cuidado de personas dependientes; en los hombres, el grupo de 25 a 34 años de edad, en el que un 41,1% trabajan a tiempo parcial debido al cuidado de personas dependientes.

Figura 4. Ocupados a tiempo parcial porque cuidan a personas dependientes por grupos de edad.

	2014	2013	2012	2011
Hombres				
De 16 a 24 años
De 25 a 34 años	41,1	31,2	7,5	24,4
De 35 a 44 años	31,4	49,3	71,5	53,5
De 45 a 54 años	26,2	19,5	14,2	13,3
De 55 y más años	1,3	..	6,8	8,7
Mujeres				
De 16 a 24 años	0,7	0,9	1,7	0,8
De 25 a 34 años	23,4	23,8	28,3	32,4
De 35 a 44 años	63,6	62,5	55,3	54,0
De 45 a 54 años	9,9	9,7	12,1	10,7
De 55 y más años	2,4	3,2	2,4	2,2

Fuente: Instituto Nacional de Empleo (INE)

ANEXO 2. "Entrevista anónima a las madres y padres".

1. ¿Profesión de la madre o tutora?

2. ¿Profesión del padre o tutor?

3. ¿Cuántos hijos tiene?

Uno.	Dos.	Tres.	Cuatro.	Más de cuatro.

4. ¿Cuántos hijos tiene?

Uno.	Dos.	Tres.	Cuatro.	Más de cuatro.

5. En opinión de la madre con respecto a las actividades extraescolares, ¿ha pensado en apuntar a sus hijos/as a alguna actividad en un futuro próximo?

Si, en el caso de la niña.	Actividad:
Si, en el caso del niño.	Actividad:
No, en el caso de la niña.	Motivos:
Si, en el caso del niño.	Motivos:

6. Cuando nacieron vuestro hijos/as, ¿la ropa comprada era generalmente de color azul o rosa?

En el caso de las niñas: Si / No	Color:
En el caso de los niños: Si / No	Color:

7. En el caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior, ¿mantienen esos patrones en la actualidad?.

En el caso de las niñas: Si / No	Color:
En el caso de los niños: Si / No	Color:

8. ¿Cuál fue el primer juguete que compraron a sus hijas/os?

Juguete en el caso de las niñas:
Juguete en el caso de los niños:

9. En la actualidad, ¿qué tipo de juguete suelen regalar a sus hijas?

Construcciones: X	Cuentos: X	Juegos de mesa: X	Muñecas: X
Coche: X	Puzles: X		

Otros:

10. En la actualidad, ¿qué tipo de juguetes suelen regalar a sus hijos?

Construcciones: X	Cuentos: X	Juegos de mesa: X	Muñecas: X
Coche: X	Puzles: X		

11. Cuando su hija juega en otros contextos fuera del hogar o del colegio:

Le gusta jugar solo	X
Le gusta rodearse de niñas	X
Le gusta rodearse de niños	X
Le gusta rodearse tanto de niñas como de niños	X

12. Cuando su hijo juega en otros contextos fuera del hogar o del colegio:

Le gusta jugar solo	X
Le gusta rodearse de niñas	X
Le gusta rodearse de niños	X
Le gusta rodearse tanto de niñas como de niños	X

13. ¿Qué tipo de cuento leéis a vuestras hijas/os?

A la niña:	Tipo de cuentos:
Al niño:	Tipo de cuentos:

ANEXO 3. "Primer pequeño acercamiento al alumnado".

1. Dibuja a una niña y a un niño y coloréalos.

2. ¿Cuál es tu juguete favorito y por qué?

3. ¿Te gustaría ser algo de mayor? ¿El qué?

4. ¿Quién es tu superhéroe, heroína, héroe o persona favorita? ¿Por qué?

5. Mostrarles dos hojas con una niña y un niño representados respectivamente y enseñarles cuatro juguetes: un balón, un tren y un peluche o muñeca. Preguntarles a quién darían cada uno de los juguetes.

6. Preguntas a niñas:
 - ¿Te gustaría ser futbolista, mecánica de choches o tenista?
 - ¿Te gusta jugar al fútbol en el recreo o las construcciones?

7. Preguntas a niños:
 - ¿Te gustaría ser modelo, enfermero o profesor?
 - ¿Te gusta jugar a las cocinitas o a las muñecas?