

DE LAS TECNOLOGÍAS DEL GÉNERO A LAS TECNOLOGÍAS DE LA SUBVERSIÓN, UN DESAFÍO PEDAGÓGICO PARA LA EDUCACIÓN SOCIAL

María Victoria Carrera Fernández, María Lameiras Fernández, Xosé Manuel Cid Fernández, Yolanda Rodríguez Castro y Patricia Alonso Ruido.¹ *Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense, Universidad de Vigo*

8

Resumen

Este trabajo constituye un análisis sobre el papel de la Educación Social en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, que reconociendo el valor de la diferencia de género y sexual garanticen la igualdad de oportunidades para todas y todos. En la primera parte hacemos una breve aproximación a la construcción de la identidad de género, en el marco del modelo heteronormativo, que configura no sólo identidades diferentes, sino también desiguales, dando lugar a fenómenos de exclusión y violencia. A continuación, en la segunda parte, nos centraremos en el activo papel de los diferentes agentes de socialización o tecnologías del género, concretamente la escuela, la familia y los medios de comunicación, en este proceso de construcción de la identidad. En la tercera parte, hacemos un análisis sobre el papel de las educadoras y los educadores sociales como agentes de socialización subversivos, que aprovechando los diferentes ámbitos de actuación de su profesión –especialmente atendiendo a su carácter mediador entre los diferentes agentes socializadores–, contribuyan a “desaprender el género” y a trascender del status quo al status queer; finalizando con una propuesta pedagógica construida sobre los pilares de una pedagogía crítica y queer.

Palabras clave: Identidad sexual; diversidad sexual; modelo heteronormativo; violencia; Educación Social; Pedagogía Crítica; Pedagogía Queer

Fecha de recepción: 15-05-2015.

Fecha de aceptación: 20-06-2015.

¹ *María Victoria Carrera Fernández* (maviccarrera@uvigo.es). Diplomada en Educación Social y Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

María Lameiras Fernández (lameiras@uvigo.es). Doctora en Psicología, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

Xosé Manuel Cid Fernández (xcid@uvigo.es). Doctor en Pedagogía, Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

Yolanda Rodríguez Castro (yrcastro@uvigo.es). Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

Patricia Alonso Ruido (patriciaruido@uvigo.es). Diplomada en Educación Social y Licenciada en Psicopedagogía. Becaria Predoctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense (Universidade de Vigo).

RES, Revista de Educación Social es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Este trabajo responde a una tarea reflexiva de análisis sobre el papel de la Educación Social en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, que reconociendo el valor de la diferencia de género y sexual garanticen la igualdad de oportunidades para todas y todos. Como educadoras sociales y docentes en el Grado de Educación Social esta tarea reflexiva es irrenunciable e inherente al desarrollo de nuestra práctica profesional docente e investigadora.

En este sentido iniciamos este trabajo analizando la construcción de la identidad de género, en el marco del modelo heteronormativo que constituye, tal y como señala Butler (1990, 1993), un rígido marco normativo de construcción de la identidad erigido sobre la marca corporal o el sexo entendido de forma “binaria”, dando lugar no solo a identidades diferentes, congruentes y complementarias (donde al sexo varón corresponde el género masculino y al sexo mujer el género femenino, ambas identidades prescriptivamente heterosexuales), sino también desiguales y jerarquizadas. Y del que se derivan los fenómenos de exclusión y violencia que contribuyen a mantener el control sobre las identidades de género, produciendo y reproduciendo su jerarquización. Para proceder a continuación a centrarnos en el activo papel de los diferentes agentes de socialización o tecnologías del género (De Lauretis, 1987) –familia, escuela y medios de comunicación- en este proceso de construcción. Finalizando con un análisis sobre el papel de las educadoras y los educadores sociales como agentes de socialización subversivos que, aprovechando los diferentes ámbitos de actuación de su profesión – especialmente atendiendo a su carácter mediador entre los diferentes agentes socializadores-, contribuyan a “desaprender el género” y a trascender, en definitiva del *status quo* al *status queer* (Rofes, 2005); así como con una propuesta pedagógica construida sobre los pilares de una pedagogía crítica y *queer*.

De los cuerpos nacidos a los cuerpos contruidos: el modelo de género heteronormativo, la construcción de la desigualdad y la promoción de la violencia

“Cuanto más buscamos una base física simple para el sexo, más claro resulta que ‘sexo’ no es una categoría puramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestras concepciones del género”. (Fausto-Sterling, 2006: 19).

La Segunda Ola Feminista iniciada a finales de los 60 y deudora de la obra de Simone de Beauvoir, especialmente de su conocido trabajo *El Segundo Sexo* (1949), culminó



con la definitiva desnaturalización del género. De una vez y para siempre la naturaleza ya no era la responsable de la subordinación femenina. "*Una no nace mujer, sino que llega a serlo*", afirmaba tajante Beauvoir (1987) visibilizando el carácter construido de la feminidad y de la masculinidad, así como de la desigualdad de género, y por tanto su posible modificación.

Una vez desenmascarado el carácter natural del género, quedaba todavía un flanco abierto para los/as detractores/as de la lucha por la igualdad: el sexo. Esa sustancia inalterable, fija y prediscursiva, responsable de la materialidad de los cuerpos, continuaba operando a favor de la desigualdad: la inferioridad femenina y, en contrapartida, la superioridad masculina eran verdades incuestionables que venían "irremediablemente" marcadas por los cromosomas, las hormonas y los caracteres sexuales primarios y secundarios. Y fue también la tradición feminista, en este caso postestructuralista, la que tomando el testigo de sus predecesoras, inició -no sin grandes resistencias que perduran aún hoy- la desnaturalización del sexo.

Destaca en esta línea la obra de la filósofa feminista norteamericana Judith Butler (precursora y más conocida representante de la Teoría Queer) que en su trabajo *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (1990), pone de relieve la principal premisa de su pensamiento, denunciando, de la misma manera que había sucedido décadas atrás con el género, el carácter culturalmente construido del sexo.

Así, desmitificar el carácter natural del género y del sexo significa afirmar que no nacemos ni hombres ni mujeres, ni masculinos ni femeninos, ni heterosexuales, sino que nacemos personas con una realidad corporal concreta que la cultura se encargará de significar (Carrera, 2015), encasillándonos en dos categorías opuestas (hombre/mujer) que cuando no son excluyentes se forzarán a una de las dos casillas a través de las modernas técnicas quirúrgicas de "reparación" de genitales.

De forma que tras la asignación (o asignación/reconstrucción) del sexo se construirá un género coherente -masculino para los hombres y femenino para las mujeres- y una orientación sexual legítima -heterosexual para ambos- a través de un tedioso proceso de socialización que es especialmente fuerte en la infancia, pero que se prolongará a lo largo de toda la vida. Estas normas y discursos sociales relacionados con el género y la sexualidad, conocidos como "heteronorma" dan lugar a la concepción de identidades de



género binarias, opuestas, jerárquicas y complementarias, obligatoriamente heterosexuales (Berlant y Warner, 1998). Formadas, en definitiva, por sexismo y homofobia (Sharma, 2009).

Y este proceso de socialización heteronormativo y diferencial para niños y niñas es impulsado desde los distintos agentes de socialización, que la feminista Teresa de Lauretis (1987) denominó *tecnologías del género*, entre los cuales destacan la familia, la escuela o los medios de comunicación, que a través de los estereotipos y los roles de género describen e imponen como deben ser y comportarse mujeres y hombres. Agentes y procesos de socialización en los que profundizaremos en el siguiente apartado, y en los que necesariamente las y los educadores/as sociales deben intervenir. Este proceso de socialización diferencial de género, pone de relieve el carácter performativo del género destacado por Butler (1990, 1993), que hace referencia a que el constructo género constituye una categoría en proceso de construcción, a través de los mecanismos de imitación y repetición de las normas de género culturalmente construidas, que nos interpelan a la expresión reiterada de formas “inteligibles de género” dentro de un marco de heterosexualidad obligatoria, creando la ilusión de un “*yo interior*” verdadero. Imitación y repetición de la norma de género, que se entrelaza estrechamente con otro elemento definitorio de la performatividad: la exclusión. Exclusión de aquellas partes de nosotros/as que no son coherentes con esas rígidas normas de género (autoexclusión), así como de aquellas personas que se posicionan más allá de sus límites (heteroexclusión). No obstante y paradójicamente, en esta reiteración continuada de las normas género descansa también la subversión de la mismas, pues el rígido marco regulatorio de la heteronorma no hace posible no fracasar a esta tarea que, por definición, está abocada al fracaso. Por ello, las normas de género nos condicionan, pero no nos determinan, existe lugar para la subversión y oposición a las mismas. Este es el carácter constitutivo de la performatividad: reproducción e imitación de la norma de género, que necesariamente nos aboca también a la transgresión de la misma (Butler, 1990, 1993).

El proceso de socialización diferencial de género conforma así dos únicas identidades legítimas o inteligibles (Butler, 1993): hombre-masculino-heterosexual y mujer-femenina-heterosexual, posicionadas dentro de lo que Butler (1990, 1993) ha denominado la “matriz heteronormativa”. Pero no imposibilita la subversión u



oposición al poder, ejemplificada por todas aquellas personas que transgreden estas dos casillas, que habitan identidades desobedientes² (Carrera, 2015), ininteligibles (Butler, 1990) o entrecruzadas (Burgos, 2007). Identidades que sufren, sin duda los costes de su transgresión, enfrentándose a una real o simbólica sentencia de muerte (Carrera, 2014; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).

De esta forma, construir identidades de género inteligentes no implica sólo imitar y repetir la norma de género congruente con el sexo “heteroasignado” sino también sustentar desigualdades de género, a través de los mecanismos de exclusión y agresión. Así, la regulación del género ha sido siempre parte de un trabajo del heterosexismo normativo, de modo que género y sexualidad operan juntos para producir una cultura homófoba y sexista, estando las mujeres subordinadas a los hombres, como no podría ser de otro modo en una sociedad androcentrista, en la que el varón representa la norma, el centro y el poder. Y en la que, en definitiva, se excluyen todas aquellas identidades sexuales que transgreden las rígidas fronteras configuradas por la coherencia de la “marca corporal” (el sexo) con el género (femenino o masculino) y la orientación heterosexual.

En este sentido, el pensamiento de Butler no sólo amplía la noción de género, sino también de violencia de género, que no se reduce a la violencia o discriminación que padecen las mujeres, sino también a la de los sujetos que habitan estas identidades “desobedientes” cuyas biografías están llenas de sufrimiento y dolor (Burgos, 2008; Carrera, 2010; Lameiras et al., 2013).

Las tecnologías del género: escuela, familia y medios de comunicación

Tal y como destacamos anteriormente el proceso de socialización se inicia en el mismo momento del nacimiento y se prolonga hasta el fin de nuestros días, desplegándose desde los distintos agentes de socialización, que la feminista Teresa de Lauretis (1987)

² ¿Cuáles son estas otras identidades? Imposible clasificar esta rica diversidad, innecesario también. Con un objetivo únicamente didáctico, reconociendo que la categoría más inclusiva es la categoría persona, podemos destacar identidades que van desde las personas intersexuales, cuya genitalidad o sexo biológico tiene a su vez características masculinas y femeninas, que reclaman su derecho a situarse en el mundo al margen de la rigidez del binarismo mujer/hombre; pasando por las personas transgénero, aquellas cuyo sexo biológico no coincide con su género psicosocial -por ejemplo, mujeres con pene u hombres con vagina; las personas transexuales, que desean cambiar su cuerpo para adaptarlo al género al que sienten que pertenecen; y las personas homosexuales/lesbianas/bisexuales cuya orientación sexual se aparta de la heterosexualidad hegemónica. Y de forma global cualquier persona que de alguna manera transgrede la estricta norma de género (Carrera, 2015; Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2013).



denominó también tecnologías del género -basándose en el concepto de “tecnologías del sexo” propuesto por Foucault en 1976-, entre los cuales merecen una mención especial la familia, la escuela o los medios de comunicación. Contribuyendo a la construcción de identidades no sólo diferentes, sino desiguales, al imponer el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes.

De modo que, constantemente estamos recibiendo mensajes sobre quiénes somos y qué se espera de nosotros/as, muchas veces sin una conciencia clara por nuestra parte ni por parte de quien emite el mensaje. Sin embargo, esta falta de conciencia no alivia la influencia de estos mensajes en la formación de nuestra identidad. El proceso de socialización es tan complejo que incluso los silencios o las realidades que se ocultan nos educan o “deseducan”. No es posible, por tanto, “no educar”, por mucho que algunos/as se empeñen en defenderlo.

Así, no sólo es la escuela, en el ámbito de la educación formal quien educa, sino que también, en un ámbito educativo informal, lo hacen otros importantes agentes de socialización, especialmente la familia y los medios de comunicación, y también los/as iguales, especialmente en la adolescencia (Font, 2005). Por tanto, los/las docentes, los padres/madres, los/as iguales, la publicidad, las películas, la literatura, los dibujos o los juguetes, son importantes agentes de socialización de género, ya que constantemente, tanto en lo que explicitan como en lo que ocultan, tejen una serie de discursos sobre quiénes y cómo son las “mujeres” y los “hombres” de verdad. Como destaca Fausto-Sterling (2006: 291):

“Compañeros de clase, padres, maestros y hasta los extraños en la calle evalúan la vestimenta de los niños. Un crío que vista pantalones se ajustará a las normas sociales, mientras que si se pone una falda no lo hará, ¡y enseguida se dará cuenta!”.

Esto pone de manifiesto que las normas de género, esas normas que el niño/a está llamado a interpelar desde el mismo momento de su nacimiento son reglas institucionales, ya que el género no es un proceso meramente individual, sino que se desarrolla en espacios de socialización e interacción con las demás personas.

En cuanto a la **escuela**, es necesario destacar que cuando hablamos de educación no son pocas las personas, incluyendo desgraciadamente a las que supuestamente son “expertas” en el ámbito educativo, que la “despojan” de su elemento más definitorio y genuino: su carácter axiológico consustancial (Cid, Dapía, Heras y Payá, 2001).



Carácter axiológico que implica, antes de cualquier otra opción, una opción valorativa, una mejora del ser humano como persona, a través de la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos con la denuncia de las actuales estructuras de poder-sumisión y la alternativa a las mismas. Convirtiéndose, en contrapartida, en un instrumento para reproducir las estructuras sociales de poder-sumisión, creando individuos acríticos y pasivos, a través de una práctica que en ningún caso debemos confundir con la educación (Monclús, 2005).

Desde esta acepción instructiva, la educación sirve al mantenimiento del orden social y, en concreto, al mantenimiento de las estructuras jerárquicas de los géneros. Así, ya Rousseau en el S.XVIII defendió el diseño de un currículum que favoreciese el ajuste de las personas al orden social de los géneros basado en el “equivalente orden natural de los sexos”, lo que dio lugar a una educación de los niños enfocada al desarrollo libre y a la potenciación de todas sus capacidades, y en contrapartida a una educación de las niñas centrada en seguir el “destino natural” de la maternidad (Bonilla y Benlloch, 2000).

Esta “instrumentalización” de la educación, dotada habitualmente de un falso carácter aséptico, para la reproducción de las estructuras de poder-sumisión continúa formando parte de la dinámica educativa de muchos centros. Así, mientras el *currículum explícito* enfatiza el desarrollo de las capacidades racionales de los individuos, descuidando su dimensión emocional (Lameiras y Carrera, 2009), surgiendo grandes controversias cuando se pretende educar la dimensión afectiva y ética, como sucedió en España con la asignatura de “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos”; el *currículum oculto*, que es el que mejor define la ideología de un determinado modelo educativo:

“Juega un papel destacado en la configuración de determinados significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no son plenamente conscientes” (Torres, 1994: 10).

Asimismo, Best (1983) nos alerta de un “*tercer currículum*” activamente implicado en la socialización de género en la escuela, referido a las “culturas invisibles de los iguales” en el centro educativo. En un plano analítico similar Lahelma (2002) destaca tres tipos de leyes, profundamente relacionadas en la vida diaria de la escuela, con el objetivo de ayudar a comprender las complejas prácticas y discursos de género que se producen en los centros educativos: a) *leyes oficiales* de la escuela, incluyendo aquí el



currículum explícito y las jerarquías formales entre profesores y estudiantes; b) *leyes informales* de la escuela, incluyendo aquí referidas a la interacción entre docentes y alumnos/as, así como de los/as iguales entre sí y con el resto de la comunidad educativa; y c) *leyes físicas*, en relación a los espacios, los tiempos, los sonidos, las voces, los tonos o los gestos. Señalando que los discursos de género están implicados en los tres tipos de leyes, especialmente en las informales y en las físicas, y que tanto las leyes formales como físicas invaden constantemente las leyes formales u oficiales de la escuela.

Un importante aspecto del currículum oculto serían las ilustraciones incluidas en los libros de texto escolares, que juegan un papel crucial en la elaboración de discursos de masculinidad y feminidad (Louie, 2001). En esta línea, Jackson y Gee (2005) hicieron un análisis de las ilustraciones e imágenes incluidas en los libros de texto usados en Nueva Zelanda en el período comprendido entre el año 1950 y el año 2000 constatando escasos cambios en los últimos 50 años en las representaciones que se hacen de niños y niñas, tal y como se ha puesto de relieve en otros estudios (Gooden y Gooden, 2001); así como significativas diferencias en los adjetivos utilizados para describir a chicas y a chicos, en sus gestos, posturas y actividades representadas, e incluyendo más ilustraciones referidas a niños que a niñas. Concluyendo que estas ilustraciones constituyen fuertes discursos de género, que presentan unas formas de “hacer” la feminidad y la masculinidad como naturales y legítimas y otras como desviadas.

Además, otra importante cuestión a tener en cuenta en la escuela en relación a la socialización de género es la incómoda relación entre las instituciones escolares, que son presentadas como asexuales, y la sexualidad. En este sentido, la relación entre género y sexualidad es tal que cualquier noción de masculinidad o feminidad legítima será presentada dentro del marco de la heteronormatividad o “matriz heterosexual” (Epstein O’Flynn y Telford, 2003; Youdell, 2006). En esta línea, las escuelas producen discursos de género a la vez que producen fuertes discursos sobre la heterosexualidad que se interrelacionan y refuerzan (Rasmussen, 2006; Taylor, 2007). Así, la heterosexualidad no sólo se naturaliza en la escuela, sino que a su vez se promociona a lo largo de toda la educación formal, tanto obligatoria como postobligatoria (Rasmussen, 2006).



En la educación primaria se promociona la producción de heterosexualidades normativas a través de discursos, mantenidos bajo las premisas de inocencia e ignorancia de la infancia, que reproducen implícitamente expectativas de matrimonio estable para los propósitos de la procreación, el amor, la seguridad y estabilidad emocional. Presentando la heterosexualidad no como una opción sino como una imposición, como la única forma ser y de estar en el mundo, lo que a su vez constituye un discurso implícitamente homófobo (Nayak y Kehily, 1996). De hecho, simples interacciones en el aula con el “otro sexo”, tales como pedir un lápiz prestado, están altamente sexualizadas, siendo percibidas por los niños/as en términos de relaciones heterosexuales (Renold, 2000).

En referencia a esta ideología de la inocencia e ignorancia infantil Jackson (1999) destaca su carácter fuertemente generizado, de modo que las niñas son simultáneamente “inocentizadas” y “(hetero)sexualizadas”, de forma que aunque la mayor parte de ellas ignoren los mecanismos del “sexo heterosexual”, saben que ser atractivas y “femeninas” obtiene una respuesta positiva de los adultos/as.

Por otra parte, en secundaria, aunque ya no pueden defenderse discursos de inocencia, sigue habiendo una completa invisibilidad de formas no heterosexuales de identidad, y cuando son mencionadas se hace bajo formas biologicistas y patológicas (Rogers, 1994). En esta etapa educativa, los bailes y fiestas del colegio y otros espacios informales facilitan y promocionan relaciones de tipo heterosexual, normalizadas y hegemónicas (Epstein et al., 2003).

Especiales espacios para la construcción de discursos de género heteronormativos en la escuela son los grupos de amigas, que operan fuertemente alrededor de cuestiones sobre sexualidad tales como los chicos que les gustan, las fantasías con sus compañeros o profesores o sus ídolos preferidos que constituyen objetos de deseo y que contribuyen a imaginar “futuros heterosexuales”. No obstante, no cumplen este papel los grupos de chicos, en los que principalmente se despliegan discursos sexistas y homófobos que solidifican sus relaciones de amistad, de forma que otro tipo de discurso podría amenazar su identidad “supuestamente heterosexual” (Redman, Epstein, Kehily y Mac An Ghill, 2002).

De modo que la educación promocionada en la escuela no consiste sólo en aprender destrezas y memorizar asignaturas, *sino que crea identidades*. Los niños/as,



adolescentes y jóvenes usan los discursos de género heteronormativo, presentes en el currículum explícito y oculto de la escuela como materias primas para elaborar su identidad. En este sentido, la escuela, como uno de los principales agentes de socialización, no sólo refuerza roles de género dominantes, sino que impone incluso un marco más rígido de heteronormatividad que los elaborados más allá de las aulas (Delamont, 1990). Y juega un importante rol en la reproducción de desigualdades en relación no sólo al género, sino también a la raza y a la clase social (Taylor, 2007).

Otros modos de producir y reproducir las normas de género, y con ellas las identidades de niñas/os y adolescentes en la educación formal, consisten en la exclusión de las aportaciones de las mujeres a la ciencia y la cultura, así como en la no inclusión de la historia y las aportaciones de los movimientos feminista y homosexual en el currículum explícito. Así como en la exclusión sistemática de experiencias de educación sexual integradoras, orientadas especialmente a los procesos de construcción de la identidad de género.

Asimismo, el uso del lenguaje sexista y el trato diferencial en función del género, especialmente en los primeros niveles de la escolarización (rincones de juego diferenciado, uso de adjetivos diferentes para referirse a la niñas –como dulce, bonita, cariñosa- y a los niños –como bruto, fuerte, activo o inteligente); así como la no intervención en situaciones sexistas y homófobas en las aulas, que en no pocas ocasiones constituyen situaciones de maltrato entre iguales o bullying (Carrera, Lameiras, Rodríguez y Vallejo, 2013), conforman sutiles y eficaces instrumentos que nos van modelando y configurando desde la más tierna infancia sin ser conscientes de ello.

Junto a la escuela, no debemos olvidar el papel desempeñado por otros agentes de educación informal, tales como la familia o los medios de comunicación. **La familia** es un potente agente de socialización de género, así podemos incluso afirmar que la socialización de género en el ámbito familiar comienza ya antes de nacer, pues cuando va a nacer un nuevo ser las expectativas que la familia tiene son diferentes en función de si va a ser un niño o una niña, la ropa que se compra es diferente, la decoración de la habitación también, el nombre que escogemos indica claramente en que casilla deberá posicionarse.



Posteriormente, habitualmente la familia provee a los niños/as en los primeros años de su vida de un modelo heterosexual, así como de un espacio en el que los padres/madres y en general las figuras de apego despliegan una serie de discursos de género estereotipados que sin duda constituyen importantes referentes para la elaboración de su identidad en “femenino” o en “masculino” (Sanz, 2004).

Así, si bien la familia debería ser ejemplo de una relación satisfactoria, basada en el cuidado, la valoración y el respeto mutuo, transmitiendo estos valores a sus hijos e hijas; en la mayoría de las ocasiones se convierte en un instrumento de reproducción del *status quo*, en el que niños y niñas aprenden desde muy pequeños y pequeñas que hay atributos de personalidad, rasgos físicos y normas de comportamiento adecuados para casa sexo (Lameiras y Carrera, 2009)

Por otra parte, *los medios de comunicación*, son también importantes agentes de socialización que han adquirido progresivamente un mayor protagonismo e influencia transcultural, generando numerosos y estereotipados discursos de género. En este sentido, un superficial análisis de la publicidad nos permitirá identificar numerosos discursos sobre el ideal de belleza femenino (Fouts y Vaughan, 2002), así como los roles y estereotipos que son “adecuados para cada género”, que alcanzan su máxima expresión en la publicidad sobre juguetes, predominando los tonos rosa y pastel con muñecas, peluches y cocinitas para las niñas, así como tonos oscuros, muñecos o monstruos con armas y vehículos para los niños. Así los juguetes y la publicidad sobre se juguetes son importantes instrumentos de transmisión de las normas de género (Williams y Best, 1990), constituyendo una materia prima, para nada despreciable, en la construcción de narrativas de género de los/as más pequeños/as.

Paralelamente no podemos despreciar la para nada despreciable influencia del cine. Pensemos por ejemplo en las películas de la factoría Disney, que son vistas de forma masiva por el público infantil (y no tan infantil), y en las que se ofrece una visión fuertemente estereotipada de mujeres y hombres, de modo que, desde pequeñas las mujeres son educadas en los buenos modales, el trabajo doméstico, la cocina y el cuidado; mientras que los hombres son educados para el trabajo fuera del hogar, siendo los máximos responsables de proveer los recursos económicos para su familia, valientes y siempre dispuestos a salvar a una “dama en apuros”. Y en ambos casos, mujeres y hombres, serán exclusivamente heterosexuales. Como concluye Giroux (2001) estas



películas están repletas de estereotipos y roles de género tradicionales encarnados en príncipes, princesas, héroes y villanos que sirven como excelentes modelos para aprender a ser niña o niño, mujer u hombre (Giroux, 2001). De hecho, Mulvey (1975) señaló que el rol de las mujeres en las películas de Disney constituye una herramienta de atracción para la mirada masculina, convirtiéndose las jóvenes un objeto de placer visual para los hombres y la audiencia.

En definitiva, la sociedad patriarcal, a través de sus diferentes agentes de socialización o tecnologías del género (De Lauretis, 1987) nos somete a un proceso de “llegar a ser sujetos”, siendo el género, asentado en la ficción del sexo, uno de las principales marcas de constitución de la identidad (Burgos, 2005).

Así, si bien los agentes de socialización son potentes instrumentos al servicio de la reproducción de los estereotipos y roles de género, no es menos cierto que la educación puede ser también una potente herramienta al servicio de la liberación (Freire, 1970). En este sentido la Educación Social constituye una oportunidad extraordinaria para revertir este proceso y contribuir a “desandar el camino andado” o “desaprender el género”, como a continuación exponemos.

Desaprendiendo el género: un desafío pedagógico para las educadoras y educadores sociales

Tal y como destacamos anteriormente la educación tiene un fuerte componente axiológico, de forma que no es posible no optar en educación, pues toda escuela o agente educativo educa en valores (y puede afirmarse que si no educa en el valor lo estará haciendo en el contravalor). Así, la educación puede estar al servicio de la liberación y de la transformación social, o por el contrario, al servicio de la opresión y de la reproducción de las normas de género y de las desigualdades que de ellas se derivan. En cualquier caso, la educación concebida como proceso humanizador no puede seguir por más tiempo al servicio de la reproducción del *statu quo*, favoreciendo a los grupos hegemónicos, perpetuando las desigualdades, la violencia y la exclusión, sino que debe optar por el camino de la liberación.

En este sentido la Educación Social, como proyecto ético y tarea cívica (Caride, 2002), puede ser definida como afirma la Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES) (2007) en base a dos importantes ejes o puntos de apoyo: como *derecho de la*

ciudadanía y como *profesión de carácter pedagógico*. De forma que el derecho de la ciudadanía se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional de las educadoras y los educadores sociales posibilitando la sociabilidad y la circulación social de las personas – entendida como la posibilidad de realizar trayectos diversos y diferenciados por los diferentes espacios de desarrollo de la sociabilidad-, así como la promoción cultural y social, comprendida como apertura a los bienes culturales que permitan ampliar las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. Y destacando entre los principios deontológicos de la profesión el *Principio de respeto a los Derechos Humanos* –actuando siempre en el marco de los derechos fundamentales y en virtud de los derechos enunciados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos- y el *Principio de Justicia Social* -actuando siempre con el objetivo del desarrollo integral de las personas, interviniendo no sólo en las situaciones críticas sino en la globalidad de la vida cotidiana, llamando la atención sobre aquellas condiciones sociales que dificultan la socialización y puedan llevar a la marginación o exclusión de las personas (ASEDES, 2007).

Asimismo, además de los ámbitos tradicionales de intervención de la Educación Social, tales como la Educación Especializada, la Educación de Personas Adultas y la Animación Sociocultural (Petrus, 2000), pueden destacarse nuevos ámbitos de intervención emergentes entre los que destaca el ámbito escolar y la mediación entre este y otros ámbitos de socialización como la familia o los medios de comunicación (Gómez-Serra, 2003), facilitando los procesos de socialización en base a los cuatro pilares de la educación defendidos en el célebre Informe Delors (1994) que implican no sólo “aprender a conocer” y “aprender a hacer”, sino también “aprender a ser” y “aprender a vivir con las demás personas”.

En este sentido, si bien hasta hace poco la Educación Social se definía por oposición a la educación formal, entendida como cualquier intervención educativa estructurada que no fuese escolar (Petrus, 1996), más recientemente el mismo autor ponía de relieve que Educación Social y Escolar ya no son excluyentes, afirmando que la educación es, por necesidad, social (Petrus, 2004). En la misma línea, Orte (2008) pone de relieve que la dimensión social de la educación es un objetivo apenas asumido y esbozado en la institución escolar, que puede y debe asumir la Educación Social. Por su parte, Galán



(2008), Petrus (2000) y Pérez-Serrano (2003) destacan la necesidad que tiene la escuela de avanzar hacia una verdadera formación integral adaptada a las necesidades individuales de cada alumno/a en una realidad socioeducativa cada vez más compleja y diversa; así como la necesidad de establecer puentes de comunicación entre la familia y el centro escolar, y entre éste y su contexto social, aprovechando los recursos que brinda. En la misma línea Parcerisa (2008) pone de relieve la problemática vivida por una escuela incapaz por sí misma de gestionar las dificultades de convivencia que se dan en su interior y, que en el mejor de los casos, encuentra límites normativos y de concepción cuando pretende extender su acción más allá del entorno escolar.

Así, el/la profesional de la Educación Social puede contribuir a la educación integral de toda la ciudadanía, especialmente de niñas, niños y jóvenes, trabajando como eje mediador entre la necesaria colaboración de los diferentes agentes de socialización, en especial de la escuela y de la familia, pero también de los diferentes agentes educativos no formales de la comunidad. Poniendo en marcha proyectos colaborativos de promoción de la formación integral de la personalidad, al margen de la norma de género, así como a la promoción de la valoración de la diversidad sexual y a la prevención e intervención en los fenómenos de violencia derivados de la heteronorma. Así, como señala Orte (2008) la Educación Social, incluida también en la escuela, debe jugar un papel primordial en la institucionalización de una nueva justicia social.

Para ello es necesaria una adecuada formación para las educadoras y los educadores sociales en relación al género y a los fenómenos de exclusión derivados de las normas de género, construida sobre las bases de una *pedagogía crítica y queer*, que permita transitar de la injusticia de la desigualdad a la riqueza de la diferencia. Convirtiéndose de este modo en agentes transgresores y subversivos que contribuyan a “*desaprender el género*” (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2011) y, en definitiva a *transitar del status quo al status queer* (Carrera, 2013; Rofes, 2005).

En esta línea, el modelo pedagógico que aquí defendemos se construye sobre dos grandes pilares: la pedagogía crítica y la pedagogía *queer*. Por una parte, la *pedagogía crítica* se construye necesariamente sobre una *educación liberadora o problematizadora*, desde su dimensión utópica y transformadora de la realidad, que implica perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, facilitando una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio, la superación y la mejora como horizonte,



orientándose, en última instancia, formar personas críticas para la transformación de las estructuras sociales y económicas de la realidad; frente a la educación bancaria, reproductora del *status quo* y por tanto limitada a transmitir los intereses de los grupos hegemónicos (Freire, 1970). Así, esta pedagogía de la liberación, es también una pedagogía de la indignación con todos aquellos procesos que generan opresión; la indignación se convierte así en una de las claves del proceso de concientización, exigiendo necesariamente la comprensión crítica de la realidad. Esto supone “*por una parte, su denuncia y; por otra, el anuncio de lo que aún no existe*” (Freire, 2001: 52).

Por otra parte, en base a tales premisas, esta educación liberadora y crítica, debe complementarse y dar cabida a una *pedagogía queer*. El concepto de pedagogía *queer*, que nace en el marco del movimiento feminista postestructuralista, y más concretamente de la Teoría Queer, fue acuñado por primera vez en 1995 por Deborah Britzman como aquella pedagogía consistente en cuestionar las bases de las prácticas pedagógicas tradicionales de forma general, y más concretamente de las prácticas pedagógicas en relación con el género y la sexualidad producidas y naturalizadas en la escuela. Reivindicando una pedagogía de la diferencia que va más allá de la inclusión y de la tolerancia como mal menor, orientándose al reconocimiento de una diferencia fuera de los imperativos de la normalidad que impone la heteronormatividad (Britzman, 1995, 2005). De modo que este nuevo modelo pedagógico fomenta el desarrollo de una práctica educativa que permite tomar conciencia de la violencia que generan las rígidas normas de género, cuestionando así lo que durante mucho tiempo hemos asumido como dado, inherente y “natural”.

Así, los ejes definitorios de esta pedagogía *queer* se organizan en torno a la necesidad de “pensar el mundo” más allá del rígido binomio hombre-masculino-heterosexual/mujer-femenina-heterosexual, rompiendo la imposición de una identidad unitaria, fija y coherente que, como destaca Butler (1993), constituye el “lecho” sobre el que se erige la violencia y la exclusión de las identidades que son percibidas como ininteligibles, abyectas o amenazantes para la coherencia del sujeto, imposibilitando toda forma de vida situada más allá del marco heteronormativo. Dinamizando así las posiciones identitarias rígidas, transformadas en lugares temporales que “*conectan y se interrelacionan unos con otros, y que desde un impulso democrático no dejan de replantearse críticamente las acciones de exclusión que efectúan*” (Burgos, 2008: 266).



En definitiva, tales objetivos y contenidos, se sitúan en el continuo que va de la realidad a la utopía, del *status quo* al *status queer*, de la rigidez del binomio heteronormativo en el que se “encasillan” nuestras vidas desde la más tierna infancia, al “oasis de libertad plena”, caracterizado por la incoherencia de las identidades, así como por otras configuraciones de parentesco socialmente válidas y operativas, alternativas a las relaciones monógamas y reproductivas de las familias “hegemónicas” (Butler, 1997; Carrera, 2013).

Graffiti reivindicativo en la ciudad costera de Brighton, Inglaterra (Septiembre de 2013)



Foto personal de la primera autora.

Sin embargo, la formación de las educadoras y educadores sociales en cuestiones de género, y especialmente en relación a los fenómenos de exclusión y violencia derivados de las normas de género, es todavía una asignatura pendiente, tal y como destacan Bas-Peña, Pérez de Guzmán y Vargas-Vergara (2014). Estas autoras llevaron a cabo un estudio sobre la formación en cuestiones de género en la formación del alumnado de Educación Social de las universidades españolas, analizando tanto los planes de estudio como las guías docentes, así como las respuestas del alumnado de último curso sobre

cuestiones relativas a su formación en el ámbito del género y la igualdad (Bas-Peña et al., 2014), comprobando la escasa presencia de asignaturas específicas o transversales relacionadas con esta temática,³ y más aún de materias orientadas al estudio de los fenómenos de exclusión provocados por la heteronorma.

En definitiva, “Desaprender el género” es una tarea necesaria y urgente, que constituye un *desafío pedagógico para la Educación Social*, pues sólo formando y sensibilizando a las futuras generaciones de educadores y educadoras sociales en estas temáticas podremos garantizar su tarea como verdaderos agentes subversivos que trabajen al servicio de la liberación y de la justicia social. Asimismo, junto a esta formación inicial básica que debe implantarse en el Grado, no es menos importante atender a la formación continua de los y las profesionales de la Educación Social a través tanto de las ofertas formativas que podrían impulsarse especialmente desde el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales y los Colegios Profesionales de las diferentes Comunidades Autónomas, así como desde las diferentes Administraciones, empresas privadas y Universidades. Por todo lo anterior, la formación tanto inicial como continua de las educadoras y educadores sociales debe orientarse a fomentar una actitud crítica y reflexiva de la realidad, alimentando su pasión por la transformación social en aras de contribuir a la construcción de sociedades más justas, en donde la “otredad” y las prácticas de exclusión y violencia basadas en la identidad no sean posibles.

Referencias bibliográficas

Asociación Estatal de Educación Social (2007). *Documentos Profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES.

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.

³ En el citado estudio de Bas-Peña et al. (2014) se analizan las guías docentes de las asignaturas de las de 36 universidades españolas que imparten el Grado de Educación Social. Identificando 171 guías de materias que incluyen contenidos de género, de las cuales 24 son específicas de género y 147 lo abordan de forma transversal. Destacando entre algunas de las Universidades que incluyen en sus planes de estudio entre 1 y 5 de estas materias: la Universidad de Alcalá, la Universidad de Almería o la Universidad Pablo de Olavide. Entre 6 y 10: la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Granada o la Universidad de Vigo. Y entre 11 y 15 materias exclusivamente la Universidad de A Coruña.



- Beauvoir, S. (1987). *El segundo sexo* (Vol. I). Madrid: Cátedra (Orig. 1949).
- Berlant, L. y Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2), 547-566.
- Best, R. (1983). *We've all got scars: what girls and boys learn in elementary school*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bonilla, A. y Martínez-Benlloch, A.P. (2000). Identidades, transformación de modelos sociales y su incidencia en el ámbito educativo. En J. Fernández (Ed.), *Intervención en los ámbitos de la sexología y de la generología* (pp. 135-176). Madrid: Pirámide.
- Britzman, D. (1995). Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight. *Educational Theory*, 45(2), 151-165.
- Britzman, D. (2005). Educación precoz. En S. Talburt y S. Steinberg, S. (Eds.), *Pensando queer, Sexualidad, cultura y educación* (pp. 51-75). Barcelona: Graó.
- Burgos, E. (2005) ¿En qué, por qué y para qué somos diferentes varones y mujeres? Subversión de la diferencia sexual. *Thémata, Revista de Filosofía*, 35, 713-720.
- Burgos, E. (2007). Identidades entrecruzadas. *Thémata, Revista de Filosofía*, 39, 245-253.
- Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: Mínimo Tránsito/A. Machado Libros.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Caride, J.A. (2002) Construir la profesión: La Educación Social como Proyecto Ético y Tarea Cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Carrera, M. (2010). *Maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria*. Prácticas de género y control heteronormativo. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación de Ourense.
- Carrera, M.V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61 (2), 2-12.
- Carrera, M.V. (2014). Orgullo e prexuízo 45 anos despois de Stonewall. *Sermos Galiza, A fondo. Caderno de análise*, 77, 6-7
- Carrera, M.V. (2015). A intersexualidade e outras identidades desobedientes. *Sermos Galiza, A fondo. Caderno de análise*, 94, 2-3.
- Carrera, M.V., Lameiras, M., Rodríguez, Y. y Vallejo, P. (2013). Bullying among Spanish Secondary Education Students: The role of gender traits, sexism and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28 (14), 2915-2940.
- Cid, X.M., Dapía, M.D., Heras, P. y Payá, M. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Madrid: Síntesis.
- De Laurentis, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.



- Delamont, S. (1990). *Sex roles and the school*. London: Methuen.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Epstein, D., O'Flynn, S. y Telford, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina (Orig. 2000).
- Font, P. (2005). Educación afectiva y sexual en la adolescencia. En J. Alegret, M.J. Comellas, P. Font y J. Funes (Eds.), *Adolescentes. Relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto y al cuerpo* (pp. 81-117). Barcelona: Grao.
- Fouts, G. y Vaughan, K. (2002). Television situation comedies: male weight, negative references, and audience reactions. *Sex Roles*, 46 (11/12), 439-442.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Barcelona: Ariel.
- Galán, D. (2008). Los Educadores Sociales en los centros de Educación Secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 51-71.
- Giroux, H. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el final de la inocencia*. Madrid: Fundación Fernán Sánchez Ruipérez.
- Gómez-Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de la intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 233-251.
- Gooden, A. y Gooden, M. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles*, 45, 88-101.
- Jackson, S. (1999) *Heterosexuality in Question*. London: Sage
- Jackson, S. y Gee, S. (2005). "Look Janet", "No you look John": constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years. *Gender and Education*, 17(2), 115-128.
- Lahelma, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 1(3), 295-306.
- Lameiras, M. y Carrera, M.V. (2009). *Educación sexual. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2011). Escola e coeducación: desaprendendo o xénero, camiñando cara a igualdade. En L. Álvarez e B. Puñal (Coords.). *Rompendo moldes. Áreas de especialización e Xénero no Xornalismo* (pp.157-168). Santiago de Compostela: Atlántica
- Lameiras, M., Carrera, M.V. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud. El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo
- Louie, B.Y. (2001). Why gender stereotypes still persist in contemporary children's literature. En S. Lehr (Ed.), *Beauty, brains and brawn: the construction of gender in children's literature* (pp. 142-153). Porstmouth: Heinemann.



- Monclús, A. (2005). Caracterización de la educación. En A. Monclús (Coord.), *Las perspectivas de la educación actual* (pp. 13-26). Salamanca: Témpera.
- Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. *Screen*, 16, 6-18.
- Nayak, A. y Kehily, M.J. (1996). Playing it straight: masculinities, homophobias and schooling. *Journal of Gender Studies*, 5(2), 211-229.
- Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 30-43.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.
- Pérez-Serrano, G. (2003): *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Petrus, A. (1996). L'educació social al llindar del segle XXI". *Temps d'Educació*, 15, 13-37.
- Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla (Coords.) *De profesión educador/a social* (pp. 63-47). Barcelona: Paidós.
- Petrus, R. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110
- Rasmussen, M.L. (2006). Play School, melancholia, and the politics of recognition. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 473-487
- Redman, P., Epstein, D., Kehily, M. y Macan Ghill, M. (2002). Boys bonding: friendship and the production of masculinities in a primary school classroom. *Sexualities*, 23(3), 179-191.
- Renold, E. (2000). "Coming out": gender, (hetero) sexuality and the primary school. *Gender and Education*, 12(3), 309-326.
- Rofes, E. (2005). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?* Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Rogers, M. (1994). Growing up lesbian. The rol of the school. En D. Epstein (Ed.), *Challenging gay and lesbian inequalities in education* (pp. 31-48). Buckingham: Open University Press.
- Sanz, F. (2004). *Psicoerotismo femenino y masculino. Para unas relaciones placenteras, autónomas y justas* (2ª Ed.). Barcelona: Kairós.
- Sharma, J. (2009). Reflections on the construction of heteronormativity. *Development*, 52(1), 52-55.
- Taylor, Y. (2007). Brushed behind the bike shed: working-class lesbians' experiences of school. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 349-362.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinarietà: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Williams, J.L. y Best, D. L. (1990). *Measuring sex stereotyping: a multinational study*. Newbury Park: Sage.

