

Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela

MARÍA VICTORIA CARRERA FERNÁNDEZ
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Vigo

1. La pedagogía de la violencia y las prácticas de otredad en la escuela

1.1 La pedagogía de la opresión y la actitud autista de la escuela

Afirmar que la escuela está en crisis no es nada nuevo. Desde Rousseau hasta hoy han surgido numerosas voces que han puesto de relieve las debilidades de una institución incapaz de dar respuestas a las necesidades de la sociedad que la ha creado y a la que debe su supervivencia. Tal vez sea la perspectiva de la desescolarización la que más duramente ha atacado a la escuela, pidiendo incluso su muerte (Illich, 1974; Reimer 1973). Como afirman estos autores la escuela vende un producto “la escolarización” que equipara a educación, pero detrás de tal falsedad, advierten, se comprueba no sólo que la escuela no tiene el monopolio de la educación (Gimeno, 2005), sino que los alumnos y alumnas que sufren la violencia del sistema escolar se educan a pesar de ella y no gracias a ella (Illich, 1974).

En esta línea, especialmente desde el postmodernismo, la escuela ha sido descrita como un aparato de reproducción del *status quo* rentable para los intereses de los grupos hegemónicos. La escuela gobierna, conduce, controla, vigila y disciplina los cuerpos, las identidades y las conductas, convirtiéndose así en un sutil instrumento de represión (Foucault, 1978). Impulsándose una pedagogía de la desconfianza y la sospecha hacia la escuela y lo que se trasmite en ella. Asimismo, la ciencia en mayúsculas se pone en entredicho, tal y como adelantaba Nietzsche al pronunciar “Dios ha muerto”. Cuestionándose así los principios filosóficos canónicos y la noción de sagrado, y despreciándose las grandes narraciones históricas y las tradiciones del conocimiento.

Sin embargo, a pesar de tanto ruido alrededor de la escuela, ésta ha hecho oídos sordos, siempre ajena e impenetrable, aislada tras sus gruesos muros. La escuela continúa, como destaca Petrus (2004) no sólo desfasada, en lo que él denomina una “actitud autista”, sino fiel a una pedagogía de reproducción de lo dado, erigida sobre las prácticas de “clonación educativa”. En este sentido, el postmodernismo, más que una posibilidad de mejora, ha sido duramente criticado incluso desde la izquierda intelectual, acusado de moda, de mercantilismo, de fragmentación del humanismo y de la utopía. Sin embargo, tal y como señala Giroux (1996, p. 2):

En las plumas demasiado retóricas que condenan al postmodernismo como nihilismo reaccionario, como una manía o simplemente una nueva forma de consumismo, aparece un antiintelectualismo profundamente arraigado que confiere credibilidad a la idea de que la teoría es un lujo académico que tiene poco que ver con las prácticas política concretas(...). Anti-intelectualismo aparte, la reacción al postmodernismo también indica una crisis en la manera en que el proyecto de la modernidad intenta prescribir, acomodar y apropiarse de los temas de la diferencia y la incertidumbre o indeterminación.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/2 – 15/02/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

De este modo, frente al postmodernismo, que pluraliza el significado de la cultura, la escuela se posiciona claramente en el modernismo, que la sitúa firmemente en los aparatos de poder. Así, como instituciones absolutamente modernistas, las escuelas dependen de las tecnologías morales, políticas y sociales que legitiman una fe permanente en la tradición cartesiana de la racionalidad, el progreso y la historia. Como consecuencia, en el currículum escolar explícito y especialmente en el oculto, el conocimiento y la autoridad no están organizados para eliminar las desigualdades, sino para legitimarlas y regularlas a través de divisiones del trabajo sociales y culturales. En el currículum se ignoran las diferencias de clase, etnia y género o se las subordina a los imperativos de una historia y una cultura lineales, en un miedo, casi terror a la diferencia y a la indeterminación (Giroux, 1996).

La escuela, entonces, al margen de la "instrucción pura" de la que algunos presumen y que otros reclaman, crea y modula identidades. Como destaca Freire (2001) *"la educación, que nunca puede ser neutra, puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la inmovilización, de la permanencia posible de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a la realidad, considerada intocable"* (p.69). En este sentido, de su doble posibilidad de ser, pedagogía de la liberación o pedagogía de la opresión, la escuela continúa, muy habitualmente, optando por la segunda. Esto es lo que yo llamo una pedagogía de la violencia, pues en sí misma genera desigualdad y exclusión.

En relación al género, como profundizaré en el próximo apartado, la escuela es un eficaz agente de socialización de género, creando así identidades no sólo diferentes, sino desiguales. Lo mismo sucede con otras categorías de la identidad como la nacionalidad, la etnia, la clase social o la discapacidad, por citar algunas; que son concebidas de una forma uniforme, a través de un discurso de asimilación (Merino, 2007), muchas veces enmascarado de multiculturalismo (Escarbajal, 2004). Imponiendo siempre el lenguaje, la historia y los conocimientos de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes.

1.2 La otredad y sus prácticas

Así, a través del currículum explícito y especialmente oculto (Torres, 1991), la escuela crea identidades diferentes y jerarquizadas que dan lugar a la formación de dos grupos de alumnos/as y de ciudadanos/as, uno habitado por las identidades legítimas, el otro habitado por las identidades ilegítimas o subordinadas. Esta sutil clasificación da lugar a la otredad. Así, lo normal, natural, moral y legítimo, el "yo" se opone a lo anormal, contra natura, inmoral y subordinado, "los otros/as". El "otro/a" constituye así el binario opuesto al "yo" dentro de un discurso normativo y prescriptivo de la identidad. El otro/a es un ser abyecto (Kristeva, 1982), posicionado más allá de las fronteras de la identidad "normal" (Burgos, 2008; Butler, 1990). El "otro/a", en definitiva, es el margen que delimita las fronteras del "yo", el centro; definiendo al "yo" por defecto: el "otro/a" es todo lo que el "yo" y "los/as que son como el yo" no son. Por ejemplo, atendiendo a categorías como sexo, género u orientación sexual, "el otro/a" es todo aquel que transgrede el límite del discurso normativo erigido en torno a dos rígidos cajones: hombre/masculino/heterosexual-mujer/femenina/heterosexual (Carrera, 2010).

Al mismo tiempo, más allá de potente agente de socialización que crea y jerarquiza identidades, la escuela constituye también un idóneo espacio relacional, en el que alumnos y alumnas despliegan y ponen en práctica todo el repertorio de conductas alimentadas del estereotipo y del prejuicio transmitido a través de los procesos de socialización. Estas conductas, consistentes en excluir, discriminar y dañar "al otro/a

diferente”, son lo que se conoce como “prácticas de otredad” (Carrera, 2010; Renold, 2005). Las prácticas de otredad en la escuela y fuera de ella van de la silenciación del “otro/a” hasta la sanción pública, tomando la forma de criminalización, patologización, marginación y degradación moral de los sujetos no hegemónicos. El “otro/a” es posicionado como “infrahumano”, con todo el riesgo que tal asunción implícita conlleva, pues tal y como señala Sanmarín (2004) cuando el otro/a “no es un ser humano”, darle muerte, aunque sea simbólicamente, no es matar a un igual. Asimismo, estas prácticas reproducen y refuerzan la jerarquización de identidades. De hecho, la violencia hacia los “otros/as” que no conforman las normas de género se convierte, en no pocas ocasiones, en una forma de ganar status dentro del grupo de iguales.

En esta línea, el maltrato entre iguales, internacionalmente conocido como *bullying*, es también una práctica de otredad, que yo analizo desde la perspectiva de la identidad sexual, aún reconociendo la centralidad de otras categorías de la identidad tales como las señaladas anteriormente -clase social, nacionalidad, etnia o discapacidad- que deberían ser también analizadas para una comprensión más integral y comprensiva del fenómeno (Larochette, 2009; Peskin, Tortolero y Markham, 2006). No obstante, y como destacaré a continuación, esta perspectiva integradora de análisis de la problemática está prácticamente ausente de la tradición clásica de estudio.

2. El maltrato entre iguales como práctica de otredad

2.1 El análisis clásico y sus limitaciones

El *bullying*, tan antiguo como la propia escuela tradicional, ha adquirido una gran atención internacional en las últimas décadas lo que, en no pocas ocasiones, ha estado motivado por las graves consecuencias de la problemática, tales como el suicidio de escolares sometidos a situaciones de maltrato por parte de sus iguales, que aunque no son la tónica dominante en los centros escolares han sido amplificadas en casi todos los países por los medios de comunicación (Yonemaya y Naito, 2003). Destacan una serie de elementos relativamente consensuados que permiten destacar las siguientes características definitorias del maltrato entre iguales (Olweus, 2010; Smith, 2004): i) es un subtipo de comportamiento violento; ii) implica un amplio abanico de acciones negativas que incluyen las dimensiones física, psíquica y social, que se producen de forma repetitiva durante un prolongado período de tiempo y que dañan a la persona a la cual se dirigen; iii) su carácter es deliberado, es decir hay un objetivo consciente de herir y dañar a la víctima; iv) hay una asimetría o desequilibrio de poder entre el agresor/a y la víctima, bien sea percibido o real, a nivel físico, psicológico y/o social, implicando un abuso de poder; v) en general se entiende que hay una ausencia de provocación por parte de la víctima; y vi) que puede ser obra de un individuo o un grupo, mientras que el objetivo puede ser un único individuo o varios, aunque generalmente suele ser un único alumno/a.

Esta restrictiva conceptualización del fenómeno *bullying*, internacionalmente consensuada, y el análisis y prevención de la problemática que de ella se deriva, presentan serias limitaciones (para ampliar este tema ver Carrera, Lameiras y DePalma, 2011), que deben ser superadas en aras de una comprensión más integradora de los fenómenos de exclusión y violencia entre iguales que suceden en los centros educativos.

Una de las principales limitaciones del discurso clásico sobre el *bullying* consiste en haber obviado el análisis del género, tanto en su dimensión expresiva como performativa (Carrera, 2010), masculinizado la problemática del *bullying*. Así, las primeras investigaciones sobre la temática pusieron de relieve que los chicos estaban más implicados como víctimas y agresores (Smith, 2004). Ignorando los problemas de las chicas en relación a las situaciones de maltrato entre iguales, enfatizando que ellas no tenían experiencias de opresión y agresión (Keddie, 2009). Posteriormente se reconoció la mayor implicación de los chicos en el maltrato físico y/o en el maltrato más abierto y explícito, y la mayor implicación de las chicas en el maltrato más indirecto y relacional (Collins, McAleavy y Adamson, 2004), esencializando o anclando tales diferencias en la biología, al no explicarlas ni problematizarlas. De esta forma, el análisis predominante del maltrato entre iguales se ha movido entre la “ceguera de género” y la esencialización de las diferencias de género.

2.2 El *bullying* como práctica de género y control heteronormativo

Más recientemente han comenzado a desarrollarse otros trabajos, poco mencionados en el conjunto de la investigación, que han prestado una especial atención al género, interpretado ahora desde perspectivas constructivistas y postestructuralistas. Superando así su análisis como mera variable biológica.

En esta línea, las perspectivas constructivistas han destacado la influencia del sistema sexo-género que, a través de una socialización diferencial, refuerza la creencia de una definición desigual y complementaria para hombres y mujeres: asumiendo los hombres roles y rasgos de personalidad tradicionalmente considerados como masculinos (tales como agresividad, poder o dominancia) y las mujeres, roles y rasgos de personalidad tradicionalmente considerados como femeninos (pasividad, debilidad y sumisión). De forma que la violencia que los jóvenes ejercen sobre las chicas y sobre los otros varones transgresores o que rechazan la conformidad de género, constituye una forma de verificación y reproducción de la identidad masculina (Carrera, Lameiras y Cid, 2011; Gini y Pozzoli, 2006; Young y Sweeting, 2004).

En el mismo sentido, pero superando las anteriores premisas, las teorías postestructuralistas, han puesto de relieve que el género es performativo, un hacer, un proceso que se desarrolla a través de prácticas de control heteronormativo, consistentes en repetir los roles y rasgos asociados tradicionalmente a cada sexo y en excluir a aquellas personas que no cumplen con esta conformidad de género (Butler, 1990, 1993). De forma que el *bullying*, incluyendo en este fenómeno las prácticas diarias de agresión que son normalizadas en las culturas escolares, es una forma más de hacer el género, de performar feminidades y masculinidades hegemónicas (Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2011; Renold, 2005).

Tales estudios ponen de relieve que el *bullying* es un fenómeno fuertemente generizado, lo que implica ir más allá de la afirmación de que ciertos comportamientos negativos claramente generizados, como por ejemplo los que Meyer (2008) incluye dentro del término *gendered harassment* o acoso de género (acoso por no conformidad de género, acoso sexual y acoso homofóbico), están fuertemente relacionados con la dinámica *bullying*, defendiendo que todas las situaciones habitualmente identificadas como *bullying* están fuertemente generizadas.

Son de hecho las rígidas normas de género, diferenciales para chicos y chicas, que son aprendidas y reforzadas a través de los agentes de socialización, que de Laurentis (1987) ha denominado “tecnologías del género” (escuela, iguales, familia y medios de comunicación), las que nos interpelan a la expresión y

desarrollo de géneros heteronormativos inteligibles, de acuerdo al modelo hegemónico dos sexos/dos géneros/heterosexualidad. De forma que todas aquellas personas que trasciendan la rigidez de la matriz heteronormativa, posicionándose más allá de las dos casillas (hombre-masculino-heterosexual/mujer-femenina-heterosexual), serán excluidos y victimizados, sufriendo las ya citadas *prácticas de otredad* (Renold, 2005), que en relación al género yo también denomino “prácticas de control heteronormativo” (Carrera, 2010).

Es importante destacar que no sólo los/as adolescentes LGTB son el blanco de estas prácticas de otredad sino todos aquellos escolares que de algún modo trasgreden la conformidad de género. De hecho, la propia Butler, pone de relieve que no es posible performar el género infinitamente sin mostrar cierta “incoherencia de género”, pues el sujeto es un lugar de ambivalencia que no está totalmente determinado por el “poder” (Butler, 1997^a).

En esta *performance* de género las prácticas de otredad, juegan un papel clave en la representación de la masculinidad hegemónica, así como en el establecimiento de las fronteras de inclusión/exclusión en el aula. De forma que para los chicos ejercer la violencia hacia los iguales que no conforman el género de una forma hegemónica sería una práctica favorable para crecer en la jerarquía del grupo (Stoudt, 2006). Siendo los chicos que transgreden las fronteras de la masculinidad hegemónica más fuertemente castigados por ello que sus compañeras (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2003), lo cual no sorprende en una sociedad con una asimétrica deseabilidad social que infravalora los rasgos, valores y conductas “femeninas”. En relación a las chicas, éstas utilizarán más habitualmente la violencia verbal o psicológica como una forma de competir y rivalizar por las relaciones afectivo-sexuales en el grupo (Duncan, 2004), de acuerdo a las normas de socialización de la “feminidad”.

En coherencia con lo anterior las políticas y programas de prevención del *bullying* han obviado el carácter fuertemente generizado del maltrato entre iguales, descuidando también aquellas formas más persistentes e insidiosas de maltrato, que habitualmente no son ni siquiera identificadas por el colectivo docente (Lahelma, 2002) y que Ringrose y Renold (2009, p.1) han denominado “*crueldades normativas*”. Situaciones que, aunque no cumplen los restrictivos criterios de lo que tradicionalmente se denomina *bullying*, anteriormente señaladas, juegan un papel clave en el control de las fronteras de género en el aula, generando daño y dolor a quienes las padecen. Constituyendo, en definitiva, el caldo de cultivo para esas otras situaciones más visibles, hostiles y explícitas que sí son consideradas maltrato entre iguales.

Así, se hace no sólo imprescindible sino urgente avanzar hacia nuevas políticas de prevención e intervención que asuman, en definitiva, el carácter complejo, intersubjetivo y especialmente generizado del *bullying*, superando de este modo la clásica perspectiva de análisis e intervención que ha simplificado y desproblematizado el fenómeno. Así como otras categorías de la identidad: nacionalidad, etnia, discapacidad que han sido pasadas por alto o analizadas fundamentalmente a través de una perspectiva miope y esencialista.

Una vez destacado el carácter generizado del *bullying* organizado en torno a las prácticas de otredad, que no son más que prácticas de género y control heteronormativo, que estriban entre los comportamientos de agresión más “graves” y visibles, y las bromas y los juegos rutinarios del día a día en la escuela. Y que son desplegadas en las microculturas de los/las iguales en los centros escolares como una forma de “hacer el género”, estableciendo las fronteras entre los géneros inteligibles e ininteligibles (Butler,

1990); es necesario establecer un marco adecuado y estratégico de prevención e intervención en estas situaciones que se manifiestan diariamente en las aulas. Constituyendo los educadores y educadoras sociales una pieza clave en el diseño y desarrollo de estas estrategias, tanto en la escuela, como fuera de ella, pues no podemos olvidar que, aunque tradicionalmente el *bullying* se ha asociado al contexto escolar, es un fenómeno que trasciende, sin duda alguna, los muros escolares, manifestándose, por ejemplo, también en los espacios de ocio (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004).

3. Del *status quo* al *status queer*: el educador/a social como agente de subversión en el ámbito educativo.

3.1 De la indignación a la utopía

El marco de prevención e intervención que se propone parte de un concepto utópico de educación, entendiendo la educación como práctica para la libertad, como modo de avanzar del *status quo* al *status queer* (Rofes, 2005). Una práctica educativa posibilitadora de otras formas de vida a través de la flexibilización de las fronteras entre lo que se ha considerado inteligible e ininteligible, abyecto o monstruoso. Organizada en torno a la promoción de la valoración y riqueza de las diferentes sexualidades, que ofrezca otras posibilidades de ser y de estar en el mundo como ser sexuado y reconozca la siempre presente incoherencia de identidad que todos y todas habitamos. Una práctica educativa, en definitiva, que permita prevenir y erradicar las situaciones de maltrato en los centros educativos. Combinada con otras intervenciones integradoras que promuevan la valoración de la diferencia, superando cualquier práctica de otredad.

Paulo Freire en su clásica y conocida obra *Pedagogía del Oprimido* (1970), expone la necesidad de trascender la educación bancaria hacia una educación liberadora. Frente a la educación bancaria, reproductora del *status quo* y por tanto limitada a transmitir los intereses de los grupos hegemónicos, la educación liberadora o problematizadora, desde su dimensión utópica y transformadora de la realidad, implica perfeccionar y optimizar lo que hay dentro de la persona, facilitar una lectura crítica del mundo y la búsqueda del cambio, la superación y la mejora como horizonte. Su fin último será formar personas críticas para la transformación de las estructuras sociales y económicas de la realidad. De este modo Freire defiende la alfabetización del hombre y de la mujer como la toma de conciencia de su propia realidad, un trabajo que junto con la propia alfabetización permita transformar la ingenuidad en crítica, pasar de ser espectadores/as pasivos/as del mundo a ser sujetos activos del mismo. En otro de sus célebres trabajos, *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 1967), defiende que no existe educación sin sociedad humana, por lo que la "concientización" consistente en que los colectivos oprimidos tomen conciencia de su situación, empoderándoles para movilizarse por sociedades más justas, se convierte en una de las tareas fundamentales de una auténtica educación liberadora; destacando el carácter utópico de la educación, no en el sentido de idealista o inalcanzable, sino de compromiso con la constante dinámica de denuncia (crítica) y cambio de la realidad (alternativa). La educación liberadora, permitirá superar la deshumanización que, como consecuencia de la opresión, daña no sólo a los oprimidos/as, sino también a los opresores/as. En este contexto, es necesario cierta dosis de indignación en la denuncia de todo lo que implica la 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, p. 52). Esta premisa de Paulo Freire cobra gran significación en nuestros días con el Movimiento 15-M, que ha mostrado al mundo su indignación y su esperanza en una realidad más justa; así como con las revueltas de lo que ya se conoce como "Primavera Árabe". Tal vez, tal y como señalaba, Freire, algún día podamos afirmar "A ellos, a ellas, Sin Tierra, a su inconformismo, a su determinación de ayudar a la democratización de este país debemos más de lo que podamos pensar a veces" (Freire, 2001, p. 72).

Sólo a través de una educación utópica, liberadora o problematizadora será posible trascender el *status quo* y alcanzar el *status queer*. En esta línea, la pedagogía *queer* y la pedagogía crítica entrecruzan sus caminos, siendo ésta última el marco a través del cual desarrollar una práctica educativa que permita 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".

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. En esta línea, los principales objetivos y contenidos de las intervenciones encaminadas a la prevención del maltrato entre iguales, deben orientarse a alcanzar una vida más plena y libre de violencia, reconociendo la incoherencia de género presente en mayor o menor medida en todas las personas y aceptando nuevas formas de vivir y "hacer" el género. Articulados en la mecánica de una pedagogía transgresora que promueva la resistencia y la subversión a las prácticas de normalización y control de los géneros, constituyendo nuevas y más abiertas estructuras de inteligibilidad (Butler, 1997b). Para ello, las posiciones identitarias rígidas deben ser dinamizadas, 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, p.266). Reconociendo nuestra ignorancia acerca de lo que define lo humano, abriendo así una vía para la no violencia en las aulas, pues, como destaca Burgos (2008) la violencia de las normas de género nos afecta a todos/as, como víctimas y como verdugos. 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, 1997a).

Una pedagogía que a través de la educación de las sexualidades y en las sexualidades, posibilite aquellas estrategias necesarias para desarrollar formas más confortables de organizar la identidad (Epstein, O'Flynn, y Telford, 2003). Que permita hacer "audible" como señalan DePalma y Atkinson (2006) el "sonido del silencio" que se teje en las aulas alrededor de esas otras identidades que la sociedad ha subordinado, desestabilizando las estructuras construidas dentro de la "matriz heterosexual". Haciendo añicos la peligrosa idea de que el otro/la otra no es como tú, de que no es un ser humano cuya vida merezca la pena ser vivida.

El trabajo de Kumashiro (2002), *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*, en la línea de Freire y Butler, sintetiza muy bien esta propuesta, destacando que educar no es conformarse y

aprender lo dado, sino subvertir, romper la visión dada del mundo, transformar, resistir, subvertir. Como Kumashiro, hago desde aquí un llamamiento a que la educación no se traduzca en aprender el lenguaje, la historia y las concepciones de los grupos dominantes. Los educadores y educadoras debemos alentar a nuestros estudiantes a problematizar lo que se ha tomado como natural. Frente a las actitudes pasivas, sumisas, bancarias, debemos animarles a adoptar una actitud activa, alimentando su pasión por el cambio; una actitud que, superando el puro verbalismo, nos ponga en el camino para alcanzar nuevas realidades más justas para todos y todas.

Esta propuesta se sitúa así en una pedagogía postmoderna, irresponsablemente ignorada e injustamente vilipendiada. Una pedagogía postmoderna cuyas virtudes no residen en el hipertexto electrónico, sino en su configuración como proyecto político que expresa su propia autoridad en una comprensión crítica de la forma en la que el "Yo" reconoce a los "Otros/as" como sujetos, antes que como objetos de la historia (Giroux, 1996), y más aún, que desdibuja la frontera entre "unos" y "otros", deconstruyendo y fragmentando las narrativas dominantes de identidad, privilegio y encubramiento individual. Se inserta así, conscientemente, lo político dentro de lo postmoderno, tal y como reclama Butler (1991, p. 6-7): *"En lugar de dar por sentado que el postmodernismo dejó vacante el terreno de los valores, parece más útil examinar la forma en que describe como los valores se construyen histórica y racionalmente, y cómo podrían abordarse como la base o condición previa de una crítica políticamente comprometida"*.

3.2 El educador/a social: agente de subversión en la escuela

Una vez enmarcado el *bullying* en la pedagogía opresiva de la escuela y concretamente en las prácticas de género y control heteronormativo que, como señalamos, no son exclusivas. Y presentado el marco pedagógico desde el que prevenir estas prácticas de otredad en la escuela, contextualizado en una pedagogía postmoderna, crítica y *queer*. Es necesario destacar el papel crucial que puede desempeñar el educador/a social en este nuevo marco pedagógico orientado a la liberación y no a la opresión. Se propone así un rol radical para los educadores y educadoras sociales, un papel revolucionario, que no debemos confundir con reaccionario, tal y como distinguía Freire (2001). Un rol que el educador/a, siendo fiel a su responsabilidad social y educativa, debe adoptar tanto fuera como dentro del sistema educativo.

Así, es necesario destacar en primer lugar las extraordinarias aportaciones que la Educación Social puede hacer a la educación "escolar", tradicionalmente conocida como formal. En este sentido, si bien hasta hace poco la Educación Social se definía por oposición a la educación formal, es decir como cualquier intervención educativa estructurada que no fuese escolar, tal y como denunciaba Petrus (1996); las cosas han cambiado bastante en la última década. Así, más recientemente el mismo autor ponía de relieve que Educación Social y Escolar no se son extrañas, y criticaba constructivamente la tópica taxonomía de educación formal, no formal e informal, que en la práctica constituyen una única realidad. Afirmando que la educación es, por necesidad, social (Petrus, 2004). En la misma línea argumental Ortega (2005) defiende que hablar de educación no formal e informal es semánticamente contradictorio, pues si algo es educación tiene que ser formal.

Ante tales avances cabe una pregunta: ¿qué premisas justifican, entonces, la inclusión del educador/a social en los centros educativos? En respuesta a esta cuestión Orte (2008) pone de relieve que la dimensión social de la educación es un objetivo apenas asumido y esbozado en la institución escolar, que sí

puede asumir la Educación Social. Por su parte, Galán (2008), Petrus (2000) y Pérez (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.

En base a tales premisas, que justifican la necesaria presencia del educador/a social en el centro escolar, sus funciones abarcarían la actuación de todo lo que podemos englobar dentro de la "educación integral del alumnado". Funciones sintetizadas en el código deontológico del educador y la educadora social, elaborado por la Asociación Estatal de Educación Social (2004), en tres tipos de actuación: de contexto (con acciones dirigidas a dotar de recursos al contexto educativo); de mediación y de formación.

En este marco de acción, Galán (2008) señala las siguientes funciones que el educador/a social desarrollará como miembro integrado en el Departamento de Orientación del centro: análisis de necesidades y factores de riesgo, diseño y desarrollo de programas socioeducativos, prevención y control de absentismo escolar, velar por el cumplimiento de las normas de permanencia del alumnado en el centro o recepción del alumnado en el transporte escolar. De ellas, tal vez las más relevantes para el desarrollo de una pedagogía subversiva y transgresora, organizada en torno a los ejes pedagogía crítica y *queer*, sean las derivadas de la promoción de programas socioeducativos preventivos y de intervención. En concreto podríamos destacar las siguientes competencias, siempre vinculadas a un análisis inicial de la realidad educativa del centro i) *promocionar la convivencia pacífica*, prestando especial atención a situaciones de *racismo* y la *xenofobia* (yo añadiría aquí también a las situaciones *heterosexistas*, es decir situaciones de exclusión y violencia hacia quienes no conforman el modelo de género hegemónico, tal y como anteriormente se expuso); ii) en estrecha conexión con la anterior línea de trabajo, destacarían también las *actividades de prevención de la violencia de género y de promoción de la igualdad*, incluyendo aquí no solo las categorías sexo/género, sino también la raza, la etnia, la clase social, o cualquier otra categoría de la identidad; iii) elaboración de programas encaminados al desarrollo de habilidades sociales, y a mejorar y prevenir los conflictos, interviniendo, si fuese necesario, en el proceso de mediación; y iv) establecimiento de puentes entre las familias y la escuela, promocionando escuelas de madres y padres; así como entre la escuela y el contexto social, estableciendo relaciones con los recursos del entorno. Todo ello en coordinación con los tutores/as y con el resto del Departamento de Orientación.

Así, el/la profesional de la Educación Social puede contribuir a la educación integral del alumnado en la escuela poniendo en marcha proyectos de prevención e intervención socioeducativa no sólo en situaciones de desadaptación/inadaptación, sino especialmente de "normalidad" y de inclusión. En definitiva, si reconocemos el indiscutible papel inclusivo de la educación, *"en la consecución de este objetivo, la Educación Social, incardinada en la institución escolar, debe jugar un papel primordial en la institucionalización de una nueva justicia y equidad social"* (Orte, 2008, p.70).

Pero esto no supone sólo una mera declaración de intenciones, la presencia de los educadores y educadoras sociales es ya una realidad de algunos centros educativos españoles, concretamente en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha y Extremadura, que fueron pioneras; así como en

Zaragoza, Euskadi, Islas Baleares, Cataluña o Galicia, en donde se están dando pasos hacia la formalización de la inclusión de la Educación Social en los centros educativos, a través de convenios y proyectos de colaboración o comunidades de aprendizaje.

En definitiva, la actuación de los educadores y educadoras sociales en los centros educativos es clave para la consecución de una realidad escolar y social más justa, en donde la "otredad" y las prácticas de exclusión y violencia que implica no tenga cabida. No obstante, tal y como advierten algunos autores, todas estas posibilidades que se abren con la entrada de la nueva figura profesional de educador/a social en las escuelas e institutos corren el riesgo de ser inútiles si se cae en la reproducción de hábitos profesionales orientados a un enfoque clínico y desde un modelo de experto/a no colaborativo (Parcerisa, 2008).

En definitiva, esta pedagogía crítica y *queer*, enmarcada en la pedagogía postmoderna de la educación y expuesta anteriormente, constituye una importante herramienta para los educadores/as sociales, dentro, pero también fuera, de la institución educativa. Su aportación profesional desde esta línea de trabajo posibilitaría trascender de la injusticia de la desigualdad, amparada en la otredad y la violencia, a la riqueza de la diferencia. Rompiendo de una vez por todas con la educación bancaria que tristemente sigue transmitiéndose en el contexto de la escuela.

Paralelamente, los educadores y educadoras sociales como educadores y educadoras revolucionarios y radicales pueden lograr que la pedagogía postmoderna, tan denostada en nuestros días, se torne más política apropiándose de la demanda moderna por un mundo mejor, mientras se abandonan las narrativas lineales de historia occidental, cultura unificada, orden disciplinario y progreso tecnológico. En este sentido, los educadores y educadoras sociales no pueden estar de acuerdo con el vacío apocalíptico del que se ha acusado al postmodernismo ni tampoco con la cultura que exalta la inmediatez de la experiencia por encima de la dinámica más profunda de memoria social e indignación moral forjadas dentro y contra las condiciones de explotación, opresión y abuso de poder (Giroux, 1996).

Referencias bibliográficas

- ASOCIACIÓN ESTATAL DE EDUCACIÓN SOCIAL (2004). El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares. Disponible en <http://www.eduso.net/archivos/ESCE.doc>
- 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. (1991). Continent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism. En J. Butler y J. Scott (Eds.), Feminist Theorize the Political (pp. 3-21). Nueva York: Routledge.
- BUTLER, J. (1993). Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex". London and New York: Routledge.
- BUTLER, J. (1997a). The Psychic Life of Power. Theories in Subjection. Standford: Standford University Press.
- BUTLER, J. (1997b). Excitable Speech. A Politics of the Performative. London and New York: Routledge.
- CARRERA, M.V, LAMEIRAS, M. y CID, X.M. (2011, mayo). Del status quo al status queer. Una pedagogía transgresora para la prevención del bullying en el aula. Comunicación presentada al Congreso Internacional "A solidao nos limiares da pessoa e da solidariedade: entre os laços e as fracturas sociais"/III Congreso da SOFELP. Porto, Portugal.

- CARRERA, M.V. (2010). Maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria: prácticas de género y control heteronormativo. Tesis doctoral no publicada. Ourense: Universidad de Vigo.
- CARRERA, M.V., LAMEIRAS, M. & DEPALMA, R. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479-499.
- CARRERA, M.V., LAMEIRAS, M. y RODRÍGUEZ, Y. (2011). Participación en situaciones de maltrato entre iguales, conformidad de género y heterosexismo en adolescentes de secundaria españoles. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Maldivieso (Coords.). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp.3783-96). Madrid: Asociación de Psicología y Educación.
- COLLINS, K., MCALEAVY, G. & ADAMSON, G. (2004). Bullying in schools: A northern Ireland study. *Educational Research*, 46(1), 55-71.
- DEPALMA, R. & ATKINSON, E. (2006) The sound of silence: talking about sexual orientation and schooling. *Sex Education*, 6(4), 333-349.
- DÍAZ-AGUADO, M.J., MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, G. (2004). La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. *Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- DUNCAN, N. (2004). It's important to be nice, but it's nicer to be important: girls, popularity and sexual competition. *Sex Education*, 4(2), 137-152.
- EPSTEIN, D., O'FLYNN, S. & TELDFORD, D. (2003). *Silenced sexualities in schools and universities*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- ESCARBAJAL, A. (2004). La educación intercultural en un mundo convulso. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 301-317.
- FOUCAULT, M. (1978). *Historia de la Sexualidad. Vol.1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI. (Versión original, 1976).
- FREIRE, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- 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.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos a cerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- GINI, G. & POZZOLI, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54, 585-588.
- GIROUX, H. (1996). Educación postmoderna y generación juvenil. *Nueva sociedad*, 146, 148-167.
- ILLICH, I. (1974). *En América Latina ¿para qué sirve la Escuela?* Buenos Aires: Búsqueda.
- KEDDIE, A. (2009). Some of those girls can be real drama queens: issues of gender, sexual harassment and schooling. *Sex Education*, 9(1), 1-16.
- KRISTEVA, J. (1982). *The Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press.
- KUMASHIRO, K. (2002). *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- LAHELMA, E. (2002). Gendered conflicts in secondary school: fun or enactment of power? *Gender and Education*, 1(3), 295-306.
- LAROCLETTE, A.C. (2009). *The Influences of Race, Immigrant Status, and School Climate on the Incidence of Bullying in Canadian Children and Adolescents*. Tesis doctoral no publicada. Queen's University. Kingston, Ontario, Canada.
- LAURENTIS, T. (1987). *Technologies of Gender: essays in theory, film, and fiction*. Bloomington: Indiana University Press.
- MARTINO, W. & PALLOTTA-CHIAROLLI, M. (2003). *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MERINO, J.V. (2007). *Educación Intercultural. Análisis, Estrategias y Programas de Intervención*. Santiago de Chile: Arrayán.
- MEYER, E.J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, 20(6), 555-570.

- OLWEUS, D. (2010). Understanding and Researcher bullying: same critical issues. En S.R. Jimerson, S. Swearer y D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-34). New York: Routledge.
- 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.
- ORTEGA, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales". *Revista de Educación* 333, 167-175.
- PARCERISA, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.
- PÉREZ, G. (2003): *Pedagogía social-educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- PESKIN, M.F., TORTOLERO, S.R. & MARKHAM, C.M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41, 467-484.
- 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.
- REIMER, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral
- RENOLD, E. (2005). *Girls, boys and junior sexualities: exploring children's gender and sexual relations in the primary school*. London: Routledge.
- RINGROSE, J. & RENOLD, R. (2009). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girls and boys in school. *British Educational Research Journal*, 4, 1-24.
- ROFES, E. (2005). *A radical Rethinking of Sexuality and Schooling. Status Quo or Status Queer?* Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- SANMARTÍN, J. (2004). *La violencia y sus claves* (4ª Ed.). Barcelona: Ariel
- SMITH, P.K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- STOUDT, B.G. (2006). "You're either in or you're out": School violence, peer discipline and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities*, 8(3), 273-287.
- TORRES, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid. Morata.
- YONEMAYA, S. & NAITO, A. (2003). Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 314-330.
- YOUNG, R. & SWEETING, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behaviour: A gender diagnostic approach. *Sex Roles*, 50(7), 525-537.