

# EL COS EN ELS DISCURSOS PEDAGÒGICS: DE LA PRESENÇA/ABSÈNCIA A LA *QUEER PEDAGOGY*

Jordi Planella i Ribera  
*Universitat Oberta de Catalunya*

## RESUM

L'article analitza el paper del cos en les praxis i els discursos pedagògics, tenint en compte l'evolució que ha seguit durant el segle XX i fins als nostres dies. En la revisió documental duta a terme es posa de manifest el privilegi de la ment en la pedagogia i l'ofuscació del que podem denominar una pedagogia de caràcter somàtic. Però malgrat que aquest sigui el panorama general, en l'horitzó del segle XXI despunten altres formes d'entendre el cos que ens han de permetre veure i entendre la pedagogia des d'una altra dimensió. A aquesta tasca, hi ajuda especialment el sorgiment de la pedagogia *queer*.

PARAULES CLAU: sociologia de l'educació, antropologia de l'educació, cos, pedagogia corporal, pedagogia *queer*.

## ABSTRACT

The article analyses the role of the body in pedagogical praxis and discourses, taking into account its evolution throughout the 20TH Century until the present day. The documentary review carried out highlights the privilege of the mind in pedagogy and the blurring of what may be termed somatic pedagogy. Nevertheless, while this is the general outlook, as we are now into the 21ST Century, other ways of understanding the body are emerging, which must allow us to view and understand pedagogy from another dimension. This task has been greatly aided by the emergence of *queer* pedagogy.

Pero aunque esto sea evidente, la institución educativa ha tenido un clamoroso éxito en ignorar el cuerpo tanto en la teorización de la práctica educativa como en la práctica de las teorías educativas. El cuerpo puede ser codificado como un símbolo virtual en los jeroglíficos de la esperanza o constituido en los signos refractados del intercambio físico [...]. El cuerpo es el punto central —el point d'appui— en la re-iniciación dialéctica del significado y el deseo.

MCLAREN, 1997, p. 84-85

Naturalment que referir-nos al lloc del cos en l'educació és referir-se al lloc del cos en aquesta cultura, fascinant per les noves formes de pluralisme en els valors i de progrés en els coneixements, però tan amenaçant en els seus reiterats esforços de fonamentalismes i de segmentacions excloents en l'accés per saber informació.

CULLEN, 1997

## 1. INTRODUCCIÓ

En aquest article partim de la hipòtesi que les darreries del segle XX han servit per a transformar les mirades existents sobre el cos, fins al punt que la pedagogia ha encetat un nou període i ha inclòs el cos com a objecte d'estudi. Si bé les ciències socials havien produït aquest canvi ja en l'últim terç del segle XX, en el camp de la pedagogia ha calgut esperar un quant temps més per a assistir a aquest gir hermenèutic. Ara bé, en aquest sentit s'observen diferències significatives entre la producció de treballs realitzats als EUA i a França, i els duts a terme a Espanya. Així, mentre que en els dos primers contextos el cos i la pedagogia fa molts més anys que s'han trobat —discursivament parlant—, en el cas del nostre context és actualment quan té lloc aquest apropament, que nosaltres situem en els primers anys del segle XXI.

## 2. UNA NOVA HERMENÈUTICA CORPORAL

Es fa difícil de concretar quins són els primers autors del nostre país que des de la pedagogia s'interessen per estudiar el cos. Ara bé, és un fet que un dels investigadors clau ha estat Octavi Fullat, autor força més avançat que la resta de teòrics de l'educació en el tema que ens ocupa. Els seus treballs encetaren una línia her-

menètica de les posicions, perspectives i negacions que la pedagogia ha emprat en relació amb els cossos dels educands.<sup>1</sup> Cal situar, doncs, almenys pel que fa a la pedagogia a Espanya, els treballs de Fullat com el punt d'arrencada d'aquest gir de la pedagogia vers la corporeïtat. Posteriorment existeixen diferents treballs que s'apropen al cos també des de moltes perspectives diferents i que ens permeten reconstruir una primera geografia del territori de la pedagogia corporal. És en el traspàs del segle XX al segle XXI que situem el gir de la pedagogia vers el cos, ja que és en aquests moments que es produeixen el nombre més important de treballs sobre el tema. Autors com Vilanou (2001*a*, 2002*b*), Gervilla (2000), Mèlich (1994*b*), Bàrcena i Mèlich (2000), Minkévich (2000), Cullen (1997), Pedraz i Brozas (1997), Larrosa (1999), Bàrcena, Tizio, Larrosa i Asensio (2003), i Ferrer (2002) publicaran una amalgama important d'estudis en llengua castellana que comencen a desgranar què hi ha al darrere del que denominem *pedagogia del cos*.

Però no ens volem centrar només en aquells discursos obra d'autors que publiquen els seus treballs en llengua castellana, sinó que entenem que l'obertura a altres treballs, països, contextos i mirades ens podrà ajudar a ampliar els nostres horitzons. En aquest sentit, hem estudiat també els discursos plantejats per Shapiro (1997), McClelland, Dahlberg i Plihal (2002), Green (2001), McLaren (1997), Lopes (1997, 2000*a*, 2000*b*), Rabak (2000), i Gore (2000). Nosaltres ens centrarem a estudiar els discursos d'aquests autors per oferir un ventall de les temàtiques que actualment tenen com a objecte les relacions entre el cos i la pedagogia.

## 2.1. LA NOVA DISCURSIVITAT CORPORAL

En l'anàlisi que hem realitzat s'ha fet evident, tot i que més en algunes disciplines que en d'altres, la rellevància del cos en els discursos de les ciències socials. La pedagogia, entesa també com a ciència social, restava al marge (i si ho mirem quantitativament encara hi segueix restant) de la producció de discursos al voltant dels cossos. Podem plantejar-nos moltes qüestions sobre el perquè d'aquest silenci, però, tal com alguns investigadors apunten, la negació del discurs corporal respon al privilegi d'una pedagogia de la dimensió intel·lectual, en

1. Pensem que és rellevant preguntar-se com és que els treballs de Fullat publicats els anys 1988 i 1989 com a articles i comentaris de premsa (a banda d'alguns treballs curts però incisius en revistes de pedagogia) no s'arribaren a publicar en format llibre. Ha calgut esperar l'any 2002 per a veure publicat el llibre *Le parole del corpo* (Fullat, 2002). Aquesta obra, però, encara no ha aparegut en català ni en castellà.

detriment d'una pedagogia que té en compte la corporeïtat (Fullat, 1989; Vilanou, 2002a; Britzman, 2002).

Una de les hipòtesis d'aquest gir en els objectes d'estudi situa alguns dels investigadors en disciplines més enllà de la pedagogia. Aquest seria el cas del mateix Fullat i de Mèlich (dedicats a la filosofia de l'educació, però amb formació inicial en el camp de la filosofia) i Vilanou (emplaçat en el camp de la pedagogia, però amb formació de filòsof i situat especialment en el camp de l'estètica).<sup>2</sup> Un altre grup important d'autors es posiciona en hermenèutiques foucaultianes de l'educació, i en aquestes (a l'igual del que passa al llarg de l'obra del filòsof francès) el cos és un element clau. Seria el cas dels treballs de Lopes (1997, 2000a, 2000b), Rabak (2000), Gore (2000), i Bárcena, Tizio *et al.* (2003). Es dibuixa, doncs, una transferència de les ciències socials, sobretot de la filosofia (però alimentada per moltes altres disciplines), de la temàtica corporal vers la pedagogia.<sup>3</sup>

## 2.2. PEDAGOGIA INTEL·LECTUAL *VERSUS* PEDAGOGIA SOMÀTICA: LA INSISTÈNCIA EN EL DUALISME

Un dels temes que apareix repetidament en els diversos discursos és la contradicció/contraposició entre *ment* i *cos* en l'educació, o el que pot designar-se com a fonaments del dualisme pedagògic. Bona part dels plantejaments estudiats afronten aquesta perspectiva, tot i que els treballs de Fullat (1989) i Varela (1991) són potser els més rellevants. Aquesta darrera autora, situada sobretot en la sociologia de l'educació, diu el següent amb relació al dualisme pedagògic:

Los análisis del sistema educativo han tendido, en general, a privilegiar la importancia de los factores ideológicos, los procesos de inculcación simbólica, olvidando o relegando con demasiada frecuencia que en la escuela se despliega y aplica una física —o si se prefiere una microfísica— del poder que incardina los cuerpos (Varela, 1991, p. 229).

2. Conrad Vilanou ha dinamitzat, conjuntament amb Eulàlia Collelldemont i Àngel C. Moreu, durant els darrers anys el Seminari de Pedagogia Estètica a la Universitat de Barcelona, on nosaltres vam presentar per primer cop el treball sobre cos i pedagogia (Planella, 2001). Fruit d'aquest seminari, s'han editat les publicacions següents: *A l'entorn de l'educació estètica* (1997); *Noves reflexions a l'entorn de l'educació estètica* (1998); *L'altre, un referent de la pedagogia estètica* (1999); *Paisatge i educació estètica* (2000); *Signes, símbols i mites de l'educació estètica* (2001), i *Literatura i metàfores pedagògiques* (2002).

3. Entre d'altres també són importants la influència de l'antropologia (sobretot amb els treballs de Le Breton) i de la sociologia (amb els treballs de Turner).

També Bárcena *et al.* (2003) parteixen d'aquesta constatació:

Parece que tanto los discursos pedagógicos que se construyen, como las palabras que se transmiten en las instituciones de formación, se dirigen a la inmaterialidad de una «mente», o a un «espíritu» que hay que formar, pasando por encima de los cuerpos, aunque lo que primero se vea sean esos cuerpos en pleno crecimiento y permanente transformación (Bárcena *et al.*, 2003, p. 3).

Els cossos esdevenen, així, objecte negatiu de la pedagogia. Es potencia una *pedagogia del silenci dels cossos* i es dóna la paraula a les ments, tot oferint-los un espai/estatus de privilegi en els discursos i les praxis pedagògiques.<sup>4</sup> Aquesta pedagogia del silenci corporal és de fet el que es pot inferir de la recerca sobre la majoria de publicacions i treballs al voltant del cos: el cos en la discursivitat pedagògica passa a ser silenci, tal com ho és en les seves praxis. Però aquest silenci corporal no sempre s'estructura d'aquesta forma. Quan els nens són petits aprenen, sobretot a través del cos, els altres cossos i les diferències existents entre el seu jo corporal i els altres jo(s) corporals.<sup>5</sup> D'aquest aprenentatge inicial es passa a una situació d'escissió en les formes d'aprendre. És així com es desplaça l'aprenentatge de posicions corporals a un aprenentatge sobretot mental o intel·lectual.

Aquesta és una crítica que ja planteja Dewey a *Democràcia i educació* quan diu que els mestres a les escoles tenen un especial interès per mantenir els cossos dels educands controlats, amb la finalitat de potenciar allò que a l'escola és més important: l'aprenentatge intel·lectual.<sup>6</sup> I si Dewey ho plantejava a inicis del segle XX, a inicis del segle XXI aquesta temàtica segueix essent objecte de reivindicació. També es repeteix la demanda d'incloure el cos en la teoria de l'educació en un dels manuals de la matèria publicat recentment:

4. Bárcena *et al.* diuen respecte del silenci corporal: «La primera demanda que suele dirigirse al aprendiz, en determinadas épocas de su escolarización, tiene que ver con el silencio y la quietud, como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje» (2003, p. 3-4).

5. Bárcena i Mèlich diran el següent: «En el contexto de esa diferenciación los humanos aprendemos a dominar nuestro cuerpo y nos volvemos agentes competentes: aprendemos a ejercer un control sobre nuestro cuerpo y además aprendemos a darnos cuenta de que los demás nos ven y perciben el control que ejercemos sobre nuestros cuerpos» (2000).

6. Varela dirà respecte a això que «hay que señalar también que, al menos desde la crisis de mediados de los setenta, los centros educativos de élite comienzan desde muy pronto a iniciar a sus alumnos en una fuerte disciplina académica vertida sobretudo a la adquisición de destrezas intelectuales» (1991, p. 247).

La Teoría de la Educación se encuentra escorada hacia una concepción meramente intelectualizada del hombre; los campos del sentimiento, la afectividad y lo que denominamos globalmente psicomotricidad han sido cultivados por añadidura [...]. El cuerpo, en tanto que analizado por filósofos, médicos, anatomistas, fisiólogos, artistas suele contemplarse prioritariamente como objeto del mundo exterior, la parte de cosa que todos tenemos; así ocurre también en educación, cuando el conocimiento y la experiencia adquirida sobre nuestro cuerpo debiera ser un área importante de la formación básica y componente de especialización de los profesionales de este campo (García i García, 2001, p. 164-165).

Aquesta reivindicació de no relegar el cos a un estat de silenci, de complement secundari o terciari, de negació constant de la seva discursivitat i lingüísticitat és l'element clau de la reivindicació d'una pedagogia del cos. Només cal fer una ullada ràpida als currículums dels diferents nivells formatius (incloent-hi per la temàtica que ens ocupa els estudis de pedagogia, magisteri i educació social) i sense massa dificultat conclourem el mateix: allò que interessa és la part intel·lectual dels subjectes. Aquesta perspectiva és recolzada pel recent treball de McClelland *et al.* (2002), on afirmen que una revisió ràpida a les teories de l'aprenentatge ens situaran en l'ordre d'allò intel·lectual. Les ments (o si volem els cervells) són el privilegi de tota pedagogia i en aquesta arquitectònica de l'educació, els cossos exerceixen el paper de subordinats a l'intel·lecte.<sup>7</sup> L'intel·lecte es fonamenta, sobretot, en la raó, mentre que el cos ho fa en les emocions. És a través del cos que els estudiants responen amb tensió, irritació i altres formes que molesten, provoquen i «pertorben» el treball intel·lectual. El cos és, des de la perspectiva d'aquests mateixos autors, el que provoca les distraccions dels educands, i també serà a través del seu cos que ocuparan aquest temps de distracció.<sup>8</sup>

Aquesta escissió és un dels elements clau per repensar la discursivitat pedagògica, però és alhora un punt de partida del nou paradigma o, si volem, del gir hermenèutic pedagògic que McLaren apunta de la forma següent en el context dels EUA:

La hegemonía cultural/moral de los principales enfoques del currículum, de la pedagogía y de la epistemología se están agrietando —y en algunos casos resquebrajando— por el efecto de las nuevas estrategias posmodernas deconstructivas desarrolladas por la cultura depredadora (McLaren, 1997, p. 79).

7. Per a Vick (1996), és clara aquesta subordinació en el període estudiat (1850-1950), on el cos i la vivència corporal no poden aportar aprenentatges positivistes als subjectes pedagògics.

8. Tal com apunten, en les descripcions dels estudiants les activitats corporals són assenyalades com a situacions d'aprenentatge problemàtiques (McClelland, 2002).

Aquesta arrencada (tot i que alhora fervorosament criticada pel mateix McLaren) ha permès incloure el cos en els discursos pedagògics, trencant l'hegemonia de la intel·lectualitat escolar.<sup>9</sup> Una hegemonia que «ha intentado congelar este juego de la *différence* no sólo con la defensa del principio de unidad, sino también con la formulación de teorías cerradas que han procurado cosificar la educación —y por ende, lo corporal— a fin de impedir la diseminación del significado de la pedagogía» (Vilanou, 2002a, p. 373).<sup>10</sup>

Assistim, doncs, a un exercici hermenèutic que obre la possibilitat de trencar amb una situació en la qual l'aprenentatge intel·lectual es trobava instal·lat en la més alta torre d'ivori, mentre que la vivència corporal i les seves possibilitats pedagògiques eren considerades allò problemàtic (en termes platònics, la presó) que dificulta, molesta, perverteix, etc. i que, consegüentment, no permet un bon procés d'accés al «món de les idees».

### 2.3. COS, PODER I EDUCACIÓ

Un altre dels temes que de forma repetida apareixen en els discursos pedagògics entorn dels cossos és el de l'*exercici del poder damunt dels cossos*. Aquesta és una temàtica especialment rellevant en aquells autors que parteixen d'una «epistemologia foucaultiana» i que cerquen descobrir els punts a partir dels quals la pedagogia s'instaura com a formadora de cossos modelats normativament. Per tant, si es tracta d'estudiar els discursos que parlen del cos, la pedagogia i el poder, cal recórrer a la discursivitat foucaultiana proposada a *Surveiller et punir* (1976), on l'autor afirma en un capítol titulat «Los cuerpos dóciles» que: «El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone» (1976, p. 141), i hi afegeix: «la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, *cuerpos dóciles*» (1976, p. 142). Si en l'apartat anterior apuntàvem el privilegi d'una educació intel·lectual i moral dels subjectes, serà necessària l'existència d'amplis desplegaments de control, sotmetiment i docilització dels cossos d'aquests subjectes si es vol mantenir aquest «privilegi» mental. Com es pot, d'altra forma, educar les ments si els cossos es mouen, diuen, parlen, molesten, actuen i encara es troben sexualitzats? Foucault ens posa un exemple de pràctiques pedagògiques antigues, però en certa manera encara vigents:

9. És així que el mateix McLaren afirmarà que «el problema de las escuelas no radica en que ignoren los cuerpos, sus placeres, ni el sufrimiento de la carne (aunque se admite que ello es parte del problema), sino en que infravaloren el lenguaje y la representación como factores constitutivos en la formación del cuerpo/sujeto como el creador de significado, la historia, la raza y el género» (1997, p. 91).

10. Vilanou fa referència al treball de Deleuze. Parteix també de l'obra de Ferreira (1997).

Consideremos el ejemplo de la clase. En los colegios de los jesuitas, se encontraba todavía una organización binaria y masiva a la vez: las clases, que podían contar hasta doscientos o trescientos alumnos, y estaban divididas en grupos de diez (1976, p. 149).<sup>11</sup>

Cada moment històric ha desenvolupat formes per exercir aquesta hegemonia del control corporal, tot i que molt sovint es tracta de repeticions que època rere època cerquen el mateix objectiu: la producció de cossos normalitzats. Aquesta producció de cossos normals, que fins i tot podem dir de cossos que es converteixen en normatius, forma part de la *cultura somàtica* que cada societat privilegia i que exerceix justament des de posicions de poder, sobretot a través del que el mateix Foucault designà com a biopolítica.<sup>12</sup> Tot aquest exercici d'escolarització de les corporeïtats no resta exempt de problemàtiques, perquè molt sovint s'ha partit d'allò que interessava a l'educador per portar a terme els seus objectius i no pas del projecte (personal, corporal, etc.) dels educands. Aquesta problemàtica passa per instaurar «una cierta ritualización mecánica de los movimientos, territorialización de los gestos, modelización de las fisionomías, tallado de los semblantes, concreción y cálculo de los deseos y exclusión de los desdenes» (Pedraz, 1997).

D'entre els diferents autors que han treballat aquesta temàtica, el treball de Gore (2000) és el que ofereix una perspectiva més clara i precisa de la disciplina dels cossos, i és amb aquest treball que volem encetar la nostra interpretació.<sup>13</sup> Jennifer Gore inicia el seu capítol amb la següent citació de Morey: «Si nos

11. Quan fem referència a la idea que es tracta de pràctiques encara en part vigents, parlem de la nostra experiència com a estudiants de secundària. El curs 1984-1985, en dues matèries (francès i llengua castellana) es feien servir mètodes d'aprenentatge que es trobaven exactament en la mateixa filosofia i perspectiva que els plantejats pels jesuïtes als segles XVII i XVIII. Es tractava d'organitzar corporalment la classe. Els subjectes que «sabien» (i que per tant es trobaven posicionats en la categoria de «subjectes normals») eren els que ocupaven els primers llocs d'una fila que havíem de formar estant drets. Aquells que «no sabien» (i que per tant simbòlicament i físicament eren relegats a la categoria de subjectes «no normals») es trobaven en les darreres posicions de la fila. A mesura que un responia positivament les qüestions formulades pel professor, podia avançar alguns llocs en el camí de la «normalitat». Es tractava, en definitiva, d'un aprenentatge intel·lectual, però mediatitzat per un control de la corporeïtat dels subjectes. A conclusions semblants arriba Lopes quan diu que «si la construcción de un cuerpo escolarizado, ajustado a los tiempos y espacios, controlado y protegido, domado y dominado es tenida como imperativa en cualquier empresa educativa, parece ser aún más evidente cuando se trata de cuerpos masculinos» (1997, p. 98).

12. El terme *cultura somàtica* ha estat proposat per Boltanski (1971) i també ha estat desenvolupat per Varela i Álvarez-Uría (1989).

13. Jennifer Gore és professora de la Universitat de Newcastle (Austràlia) i treballa en recerques al voltant de la sociologia de l'educació, la teoria del currículum, el gènere i l'educació, i la teoria postestructural.



reconocemos en el discurso de Foucault es porque lo que hoy nos resulta intolerable ya no es tanto aquello que no nos permite ser lo que somos, sino aquello que nos hace ser lo que somos.»<sup>14</sup> No permetre'ns ser el que som o obligar-nos a ser el que som, una diferència subtil que apunta la línia crítica de la instauració i el control dels cossos normatius que Gore intentar abraçar. Per a l'autora, es tracta que l'escola té el cos com a objecte de bona part de les seves intervencions, però aquest es posiciona des de la seva passivitat atès que:

La práctica pedagógica, a través de las situaciones y las épocas, se halla relacionada con las relaciones de poder existentes en las instituciones y en los procesos educativos, que se mantuvieron incólumes en la mayoría de currículums y en otras reformas (2000, p. 228).

Gore centra el seu treball a estudiar vuit pràctiques de control i docilització corporal. Les referim de forma sistematitzada a la taula següent:

TAULA 1  
*El control corporal en la pedagogia*

<i>Tècniques de poder pedagògic</i>	<i>Característiques del control corporal</i>
Vigilància	Partint de l'estructura panòptica, la vigilància dels cossos dels subjectes educands serà un tema clau. Els exemples amb els quals treballa Gore situen la vigilància en dues direccions: el docent controla els educands, i a través de mecanismes de poder cedit, els educands es controlen a si mateixos. Un dels exemples és el següent: «la profesora se acerca a la pizarra, donde traza un rectángulo pequeño en la esquina inferior derecha y escribe en su interior B1, para indicar que Bill ha cometido una falta» (2000, p. 232).
Normalització	El tema de la normalització és una constant en la pedagogia dels cossos. Comparar els subjectes ens permet dividir-los entre els que són i els que no són normals, i a partir d'aquí aplicar els dispositius que els han de normalitzar. <sup>15</sup> Gore diu respecte a això que «educar consiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimiento» (2000, p. 234).

14. La citació de Morey és d'«On Michel Foucault's philosophical style: towards a critique of the normal», a T. J. ARMSTRONG (ed.), *Michel Foucault Philosopher*, Nova York, Harvester Wheatsheaf, 1992, p. 117-128.

15. Per a Revel, la norma en Foucault tracta de «l'apparition d'un bio-pouvoir, c'est-à-dire d'un pouvoir sur la vie, et des formes de gouvernementalité qui y sont liées» (2002, p. 45). En aquest sentit és clara la influència que Foucault i els seus seguidors reberen de George Canguilhem i del seu llibre *Le normal et le pathologique*.

TAULA 1 (Continuació)

<i>Tècniques de poder pedagògic</i>	<i>Característiques del control corporal</i>
Exclusió	De fet es tracta d'un terme (i d'una pràctica) lligat a l'anterior. L'exclusió és allò previ (o també el resultat negatiu) a la praxi normalitzadora. La pedagogia acaba marcant els límits clars entre uns grups i els altres. Els que estiguin valorats negativament es trobaran emplaçats al costat dels exclosos. Citant Tyler, Gore parteix de la idea que les pràctiques d'exclusió són omnipresents en la pedagogia, des de la llar d'infants, on ja es pot detectar que alguns comportaments i disposicions es construeixen com a millors i d'altres com a pitjors. <sup>16</sup> L'exclusió dels educands es pot produir per moltes formes: simbòlica, física, emocional, etc. <sup>17</sup> Gore acaba amb una sentència que no pot deixar de preocupar-nos: «resulta casi inconcebible una pedagogía que no establezca límites, que no normalice y patologice» (2000, p. 236).
Classificació	La classificació és una de les eines i dels dispositius pedagògics per excel·lència. Organitzem els subjectes per edats, però també (depenent de quines escoles) per sexe i per nivells de funcionament. D'aquesta forma pensem que podem gestionar amb més facilitat els cossos dels educands.
Distribució	La distribució dels cossos en l'espai possibilita la praxi del poder disciplinari. <sup>18</sup> Tal com la mateixa Gore proposa, les formes de distribució poden ser molt variades: «desde docentes que asignan aulas, mueven fi-

16. Gore fa referència al treball de Tyler «Making better children», a D. MEREDYTH i D. TYLER (ed.), *Child and citizen: Genealogies of schooling and subtectivity*, Brisbane, Giffith University-Institute of cultural and Policy Studies, 1993.

17. Ens sembla rellevant i il·lustradora l'aportació de Skliar al tema de les exclusions: «la imagen de las exclusiones se ha naturalizado tanto que sólo sería un juego de la retórica dudar de su materialidad, de su concreción. De hecho hay exclusiones concretas, del mismo modo que hay excluidos de carne y hueso, con nombres y apellidos, con edades, géneros, sexualidades, razas, etnias, religiones, cuerpos polimorfos, clases sociales, generaciones, etc.» (2002, p. 62).

18. Més enllà de la proposta de Gore, i sobretot situats en contextos d'educació no formal (especialment des de l'educació social), les pràctiques de classificació i distribució es troben a l'ordre del dia. Dos exemples ens poden servir per a aclarir el que afirmem. El primer fa referència als centres de justícia juvenil i a la classificació dels «menors» internats. Aquests s'agrupen en tres grups o mòduls diferents segons el temps que fa que són en el centre educatiu i les seves conductes. A mesura que s'avança en temps de compliment de la condemna «educativa» o en la millora de la conducta, es va avançant cap a un grup (o un estat classificatori) més proper a la sortida de la institució. El segon exemple fa referència a les persones amb discapacitat i a com organitzem els serveis. Si algú té un determinat percentatge de disminució li correspon un determinat servei, sense tenir en compte, moltes vegades, el seu nivell de capacitat actual.

TAULA 1 (Continuació)

<i>Tècniques de poder pedagògic</i>	<i>Característiques del control corporal</i>
	sicamente los cuerpos o exigen a los alumnos que formen grupos, hasta alumnas que se mueven por sí solas o les piden a otras que lo hagan (2000, p. 239).
Individualització	La individualització és una forma de marcar i controlar els cossos dels subjectes. Atorguem a l'altre el poder de ser de forma individual. La individualització ens situa en la pràctica que Foucault designa com a «tecnologies del jo».
Totalització	La totalització ens situa en una posició contrària a la individualització. Formar part d'un col·lectiu, d'un grup més gran com a element per a l'exercici del poder és una tàctica que en pedagogia s'empra sovint.
Regulació	La regulació, tal com Gore proposa, es fonamenta a «controlar mediante la norma, someter a restricciones, invocar una regla, incluir sanción, recompensa y castigo» (2000, p. 241). Malgrat que les anteriors tècniques ja comporten un sistema regulador, existeixen algunes situacions que poden ser per si mateixes ja «reguladores». <sup>19</sup>

FONT: Adaptat de Gore, 2000.

La proposta de Gore al llarg de la seva recerca no és la de fer desaparèixer el poder, sinó d'estudiar-ne els mecanismes per tal de poder-lo comprendre millor. Ja Foucault planteja l'absència de poder com una utopia o com una abstracció. El problema, almenys des d'una perspectiva pedagògica, és que l'exercici del poder molt sovint es manté a un nivell invisible i ocult. Ara bé, el sol fet de conèixer els mecanismes del poder pedagògic ens pot fer entendre si tots són necessaris i quins poden ser eliminats o canviats. Es tracta en definitiva de «permetre documentar aquell que nos hace ser lo que somos en las escuelas [...] para cambiar lo que somos» (2000, p. 246).

L'aplicació del poder en els cossos dels educands no deixa de formar part d'un projecte més ampli que podria ser definit com la creació d'un inventari pedagògic de l'univers possible de gestos i dissenys permesos en els contextos escolars, primer, però en els espais socials, després.

19. Gore planteja l'exemple següent com a pràctica reguladora: «“Madeleine, es la cuarta vez que cometes una falta”, Madeleine se disculpa y le pregunta a la profesora: “¿Se ha dado cuenta?” [...] Madeleine recoge sus cosas y abandona el aula, diciendo: “¡Y no voy a volver!”» (Gore, 2000, p. 241).

2.4. PEDAGOGIA DEL COS A LA FRONTERA

A partir de l’anàlisi de diferents discursos, ens proposem ara situar el cos, la frontera i la pedagogia en un mateix pla de referència. Retornem al que deia Pellarolo amb relació a la frontera: «pensé en la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como fusión y síntesis, como transculturación y rechazo» (2000, p. 31). La frontera esdevé aquest espai possible i impossible alhora, horitzó utòpic de moltes pedagogies i alhora de moltes corporeïtats. En l’anàlisi de la corporeïtat i de la pedagogia es posen en joc múltiples variables: ètnia, gènere, estètiques i formes corporals, classes, i un llarg etcètera que es pot anar reconstruint a mesura que ens endinsem en aquest fluctuós territori.<sup>20</sup>

Alguns dels discursos fan referència a la pedagogia del cos i la frontera precisament com a exercici de deconstrucció de normalitats donades i/o tancades prèviament. Parlar de cos i frontera implica situar-nos, doncs, en el territori mateix on té lloc la caracterització, la classificació, la normalització i la anormalització, la construcció de l’altre corporal com a subjecte perillós, estrany i allunyat de la idea majoritària de «cossos normals». És en aquest sentit que Fernández (2002), en un treball titulat «Educação do corpo, conhecimento, fronteiras», ens proposa partir de la idea que:

Grupos inteiros que desaparecem, destruídos por não pertencerem à mitologia da raça que os agride, por serem reconhecidos como estrangeiros, não familiares, anti-sujeitos que devem ser exterminados, muitas vezes classificados não apenas como distintos, mas como negativos (Fernández, 2002).

La frontera fa possible aquesta desaparició, construcció o reconceptualització dels subjectes que hem descrit, però alhora la frontera possibilita trencar les ontologies corporals que es formen en les seves pròpies «entranyes». Es dibuixa,

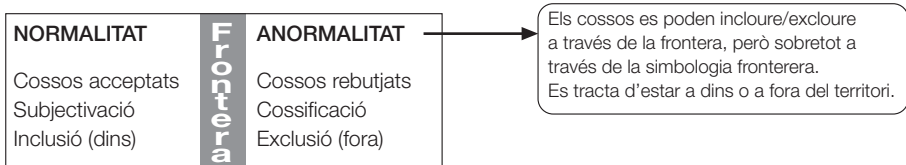


FIGURA 1. La frontera i la normalitat/anormalitat.

20. Pellarolo basa part de la seva reflexió en el treball de Gloria Anzaldúa *Borderlands/La Frontera*, en què proposa la imatge de la *nova mestissa*, on inscriu la identitat en la metàfora corporal (citada per Pellarolo, 2000, p. 31).

d'aquesta forma, un tema constant: el cos construït des de la perspectiva de normalitat/anormalitat. La frontera és la que permet situar aquestes dues construccions dicotòmiques:

Aquesta doble possibilitat de jugar amb els cossos la fa forta i vulnerable alhora, però és sobretot la capacitat d'excloure, més que la d'incloure, allò que preocupa la pedagogia. Aquesta és la reflexió que fan Dustchatzky i Corea entorn als menors i les institucions: «la exclusión pone el acento en un estado: estar fuera del orden social [...]. La exclusión produce un desexistente, un desaparecido de los escenarios públicos y del intercambio» (2000). Aquest exercici d'excloure els cossos (*desincorporació*, podem denominar-lo) pot acabar, en determinats contextos i en determinades situacions, produint cossos sense subjectes. Si ens apropem a les pràctiques pedagògiques del camp de la discapacitat es fa potser més fàcil d'entendre. Els subjectes amb discapacitat s'acaben convertint només en cossos (i per tant es troben en situació de total *cossificació*) que tenen deficiències, cremades, mala deambulació, un parlar estrany, unes conductes poc agradables a la vista dels ciutadans, que no caminen, que bavegen o que no saben distingir allò públic d'allò privat quan decideixen calmar els seus desigs sexuals. Per a Skliar, aquesta acció damunt els subjectes amb discapacitat produeix «un cuerpo sin sujeto, y también un cuerpo sin sexualidad, sin género, sin edad, sin clases sociales, sin religión, sin ciudadanía, sin generaciones, etc.» (2002, p. 123). És així com pot actuar la frontera, situant els cossos sense subjectivar en els marges de la societat. I des d'aquesta perspectiva és important que la pedagogia revisi amb detall els mecanismes de producció/construcció d'aquests territoris fronterers. Una de les formes de fer-ho és incloure en els discursos pedagògics la seva presència, tal com reclama Pellarolo: «al hacer referencia a cuerpos generalmente silenciados de los discursos hegemónicos, se habló de patologías o discapacidades: la ceguera, la sordera, la paraplegia» (2000b, p. 169-170).

A banda de la construcció de fronteres excloents/incloents, tal com succeeix en la reorganització sociopolítica (i si es vol en el repensar el mapa geopolític europeu), trobem que les fronteres han desaparegut, han caigut. Els nous discursos pedagògics apunten la necessitat que des de la pedagogia se cerqui la dissolució de les fronteres que situen els cossos en diferents territoris corporals, entenent que alguns d'aquests territoris porten per nom exclusió, aïllament, no acceptació, marginació, menyspreu, etc. Tal com apunta Vilanou:

El otro ha dejado de ser el objeto de deseo de una vulgar fantasía colonial [...]. De hecho, la postmodernidad surge en un contexto postcolonial de modo que la cuestión ya no es blanco o negro, sino blanco y negro. Se pasa de la lógica de la exclusión a la de la integración (2002a, p. 374).

Per tant, ha caigut la frontera que planteja situar els uns en una banda (designats per un color, una manera de fer, una sexualitat, unes creences, etc.) i els altres en l'altra (destinats per creences contràries a les d'aquests primers). Se cerca trencar amb la compartimentació del paisatge per tal d'oferir una estètica pedagògica més lliure i igualitària, sense caure en la tènue grisor i la uniformització de les corporeïtats. Però això només és possible des de la pròpia corporeïtat, i per fer-ho és necessari, doncs, «partir de la aceptación de los otros cuerpos (que han dejado de ser raros y exóticos), podremos construir un mundo que dé respuestas a la exigencia de una sociedad que camina hacia un irreversible mestizaje» (Vilanou, 2002a, p. 374).

### 3. SUBJECTIVITAT CORPORAL I *QUEER PEDAGOGY*

Una de les constatacions que hem pogut fer en l'anàlisi de textos és la gran diferència de temes d'interès i de punts de vista entre la discursivitat pedagògica espanyola i la dels EUA, Canadà i Austràlia. Un punt clau que marca aquesta diferència és l'exploració de la pedagogia des de la *queer theory*. La necessitat i les formes com la pedagogia construeix les normativitats corporals, pel que fa a la sexualitat, ha portat a pedagogs/es, mestres i educadors/es a repensar què fan, com ho fan i què produeixen en les seves praxis amb relació a les temàtiques sexuals. És cert que la publicació del treball de Butler (1989) *Gender Trouble* va servir de punt de partida per reflexionar i pensar d'una altra forma la pedagogia del gènere i de la sexualitat.<sup>21</sup> El llibre ha estat una veritable revolució en la teoria del gènere i de la sexualitat, i ha arribat a depassar les seves intencions inicials. En aquest sentit, hem assistit a una situació una mica peculiar: mentre que els llibres de Butler s'han anat traduint a mesura que s'editaven en anglès, tot el discurs pedagògic *queer* que sorgeix influït per l'obra de Butler ha quedat al marge, ara per ara, de ser traduït al castellà. Però no es tracta només de la influència del treball de Butler, sinó que la *queer theory* pot ser considerada la resposta a dos fets específics, almenys pel que fa al seu desenvolupament als EUA. Per una banda, és una resposta a la creixent tendència neoconservadurista nord-americana, que va venir liderada per la sentència del Tribunal Suprem (1986) de condemnar les pràctiques «sodomites».<sup>22</sup> I per l'altra, és el resultat de l'organització social davant la creixent expansió de l'epidèmia de la sida.<sup>23</sup>

21. Publicat en castellà com *El género en disputa* (2001).

22. Aquesta sentència és coneguda com el cas *Bowers* contra *Hardwick*, en què es va condemnar tota pràctica sodomita homosexual entre adults.

23. El 1990 nasqué l'organització *Queer Nation* a Nova York, lligada a l'organització *ACT UP* (*Aids Coalition To Unleash Power*), dedicada a la prevenció i la lluita contra la sida.

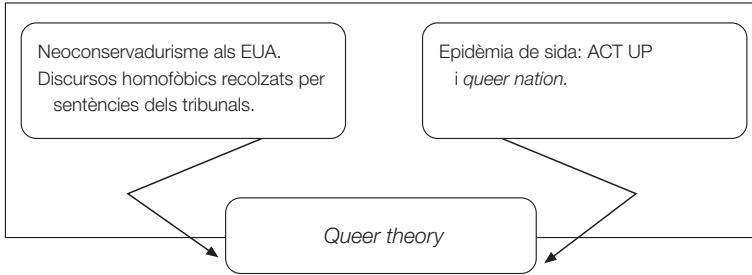


FIGURA 2. Influències socials en la pedagogia *queer*.

FONT: Elaboració pròpia.

Possiblement sigui necessari plantejar-se algunes preguntes abans de seguir abordant el perquè de l'oblit, conscient o inconscient, d'aquestes temàtiques. Algunes d'aquestes qüestions són: qui s'ha dedicat a la producció de teoria en els camps sexuals no normatius? Els investigadors de la teoria GLBT (Gais, Lesbianes, Bisexuals i Transsexuals) són activistes d'aquests moviments o simplement investigadors interessats en temes fronterers i transgressors o contestataris?

Una possible resposta es troba en el fet que les estructures universitàries, almenys en els aspectes relacionats amb la pedagogia, són espais hiperregulats, i, de forma «invisible», existeixen alguns espais de censura en la producció de coneixement i en la tria dels temes d'interès per a les recerques. I a aquesta causa, més centrada en aspectes institucionals, s'hi pot afegir la que proposa Bourcier: «bien des professeurs, en cela proche des intellectuels médiatiques, restent sourds et aveugles aux points de vue de leurs étudiants, des minorités, de leurs subalternes, exerçant ainsi un pouvoir d'inertie dont personne n'ignore la puissance» (2002). Però escoltar-se «els altres» i plantejar-se nous objectes d'estudi, altres temes d'interès, noves epistemologies, i fer-ho amb la intenció de desestabilitzar determinades construccions binàries de la realitat, comporta el perill que l'acadèmia consideri l'investigador, el pedagog i/o el professor com a pensador *naïf*, en contraposició amb l'adultesa d'aquells que se centren en temes més formals.<sup>24</sup>

24. Amb relació a aquest tema i fent referència a un enfrontament de posicions amb Bourdieu, Bourcier diu que varen obtenir «pour seule réponse, il nous a injurié, ridiculisant notre radicalisme de campus, disqualifiant notre naïve croyance en la performativité et notre ghetto scientifique» (2002).

### 3.1. LA QÜESTIÓ QUEER EN PEDAGOGIA

Hi ha múltiples lligams entre la teoria *queer* i la pedagogia que vénen donats per algunes persones que formen part de grups GLBT o bé que se senten atretes pels seus discursos i les seves formes d'entendre les relacions socials. Fonamentalment es tracta de persones que cerquen posicions més enllà de l'heteronormativitat i la normalitat com a elements d'estabilitat pedagògica.<sup>25</sup>

Si revisem la producció sobre la temàtica *queer* en el nostre país, veurem que pràcticament no existeixen treballs, i menys encara si els cerquem lligats directament a aspectes pedagògics de la teoria. És segurament una excepció la publicació del capítol de Britzman «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas», dins l'obra coordinada per Mérida *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (2002). En la presentació del volum, Mérida resumeix la proposta de Britzman dient que: «el aula puede transformarse en un espacio que favorezca el cambio social si la práctica docente conjuga una revisión de la estructura autoritaria que suele definir sus estrategias y, sobre todo, con el cuestionamiento cotidiano de la heterosexualidad normativa a través del modelo de aprendizaje transgresor» (2002, p. 25). Si bé hi ha hagut un marcat interès pels discursos feministes i per tractar de fer una relectura de determinades praxis pedagògiques des d'aquests discursos, no ha passat el mateix amb la teoria *queer*, tot i que aquesta última ha començat a interessar enormement a diferents disciplines (o més exactament a subjectes investigadors de diferents disciplines) lligades a les ciències socials des de finals dels anys noranta.<sup>26</sup>

25. Podríem parlar d'investigadors, teòrics o educadors que se senten atrets per pedagogies no ortodoxes, que intenten anar més enllà de posicions exclusivament cristianes, eurocèntriques, masculines/femenines, blanques, amb determinades estètiques i amb cossos fonamentats en models estèticament normatius.

26. Alguns dels exemples d'aquest interès per la teoria *queer* des de les ciències socials són el Seminario Olisbos del Departament de Filosofia de la UNED, dedicat íntegrament a estudiar, discutir i produir sabers al voltant de la qüestió *queer*. Tal com apunten en la presentació del seminari: «el seminario de pensamiento queer "Olisbos" nace en el curso 2002-2003 interesado en crear un espacio de reflexión filosófico sobre estudios de género, teoría queer, ensayo gay, feminismo lesbiano, transgénero, etc., abordando temas corrientes, figuras, teorías que, además de considerarse de actualidad, han supuesto un rotundo desafío discursivo para el campo filosófico, no sólo por la novedad con que tratan conceptos, términos y tópicos filosóficos de siempre, revisitados desde puntos de vista absolutamente originales, sino porque dicha reflexión se ha hecho desde campos ajenos a la filosofía, escasamente interesada en la crítica cultural» (en línia) <[http://www.unde.es/dpto\\_fil/seminarios/enclaves/olisbos/quienes.htm](http://www.unde.es/dpto_fil/seminarios/enclaves/olisbos/quienes.htm)>. L'altre grup d'investiga-



El punt de partida d'aquesta trobada entre allò *queer* i la pedagogia podria situar-se en una reflexió que Spivak porta a terme: cal que pensem sobre la forma en què l'educació institucional o conjunt de discursos i pràctiques es troba relacionada amb l'autodeterminació de les poblacions subalternes del món, així com de la seva subordinació (Spivak, 1992). Aquesta reflexió es veu recolzada pels interrogants que planteja Britzman: «¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las revueltas deconstructivas? ¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?» (Britzman, 2002, p. 197).

D'aquesta manera els treballs sobre la teoria *queer* comencen a entrar amb una certa facilitat en el terreny pedagògic, especialment en el context geogràfic d' Austràlia, el Canadà i els EUA. Treballs com els de Britzman (1995, 2002), Gough i Gough (2002), McKeehen (2002), Grace (2001), Kopelson (2002), Pinar (1998), Curran (2002), Woog (1995), Weems (1999) i Unks (1995) són clars exemples d'aquest nou pensament hermenèutic i també epistemològic. Bona part d'aquests treballs s'elaboren des de la teoria de l'educació i la teoria del currículum, i alguns es publiquen en revistes i monografies de la corresponent àrea de coneixement.<sup>27</sup> Aquest és el cas de Britzman, que publica el seu primer treball sobre pedagogia *queer* el 1995 a *Educational theory*, on obre el terreny per assentar les bases d'aquesta nova perspectiva pedagògica. Britzman parla obertament de la seva influència a l'hora de construir el seu model pedagògic. Aquesta passa per rebre idees de Freud, Foucault i Butler:

---

dors que treballen entorn a la qüestió *queer* és l'Escola d'Etnografia de Tarragona, lligada als estudis d'antropologia de la Universitat Rovira i Virgili, de Tarragona. Alguns dels investigadors d'aquesta escola plantegen que: «la teoría queer va más allá de las políticas radicales de la sexualidad y busca transformar los movimientos sociales basados en la identidad al defender su carácter histórico» (Guasch i Viñuales, 2003, p. 14). Ja en un context pedagògic cal destacar el treball de recerca que porten a terme John J. Guiney i Noreen O'Haire de la Fédération des Enseignantes et des Enseignants de l'élémentaire de l'Ontario. El seu projecte cerca elaborar documentació sobre qüestions relatives a la bisexualitat, l'homosexualitat i el transsexualisme en l'educació. La seva web, <http://www.ctf-fce/F/hot/legamemo.htm>, informa del projecte amb més detalls.

27. I per tant no es tracta de revistes especialitzades en temes *queer*, com ara *GLP: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, *Journal of Homosexuality*, etc.

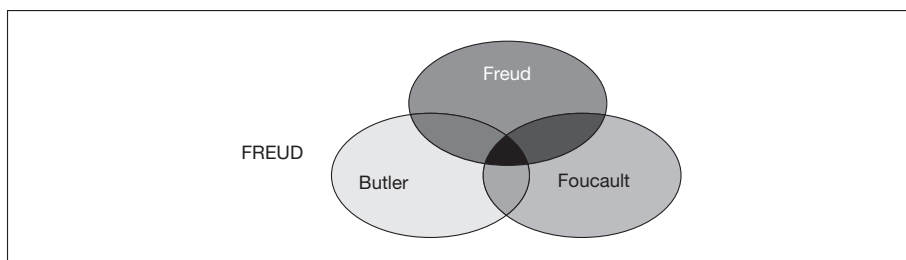


FIGURA 3. Influències teòriques de la pedagogia *queer*.

Aquests tres discursos, juntament amb tota la teoria, i alhora l'experiència dels moviments i discursos GLBT, possibiliten partir d'una nova epistemologia que no obliga a pensar en criteris binòmics.<sup>28</sup> L'epistemologia *queer* desestabilitza les identitats sexuals, posant de costat l'*homosociabilitat* i l'*homosexualitat* (Sedgwick, 1998) i oferint alternatives a l'hora de pensar, estructurar i normativitzar les praxis pedagògiques. Des de la pedagogia *queer* es treballa per trencar amb els cànons universalistes, dualistes i heteronormatius.

### 3.2. DECONSTRUIR PEDAGÒGICAMENT LA ANORMALITAT CORPORAL

Parlar de pedagogia *queer* porta inherent la referència al terme normal/anormal o normalitat/anormalitat. A través d'un exercici subtil, aquells subjectes que no encaixen en la definició de *normal* són enviats a la nova categoria d'*a-normals*. No hi trobem només subjectes amb determinades tendències sexuals, sinó que cada vegada més hi trobarem un conjunt important de subjectes que «escapen» a la definició de normals, a causa de múltiples factors.<sup>29</sup> La

28. Sobre el tema de l'epistemologia *queer* és interessant el treball de Sedgwick (1998), on ofereix una nova perspectiva que ha d'ajudar els investigadors que es posicionen en la teoria *queer* a produir coneixements. Enceta el llibre dient que: «Epistemología del armario propone que muchos de los nudos principales del pensamiento y el saber de la cultura occidental del siglo veinte están estructurados —de hecho fracturados— por una crisis crónica, hoy endémica, de definición de la homo/heterosexualidad, sobre todo masculina y que data de finales del siglo pasado» (Sedgwick, 1998, p. 11); es tracta, doncs, d'una veritable declaració de principis epistemològics desestabilitzadors d'una realitat concreta.

29. Aquest procés es pot incrementar a través de les pràctiques de cultura «psi» en les institucions educatives, i l'augment d'una determinada tendència a patologitzar aquells subjectes que presenten tendències, conductes, maneres de fer diferents de les de la majoria. Què passa si no amb la recuperació de categories com «infants o adolescents caracterials» per designar els nens i adolescents que presenten determinades conductes no considerades normatives? Aquesta problemàtica situa a més a més en el mateix subjecte la font i l'origen de la seva «disfunció».

TAULA 2  
*Construcció binària de les identitats sexuals*

<i>Construcció binària de la normalitat/anormalitat sexual</i>	
<i>Heterosexual</i>	<i>Homosexual</i>
Casat	No casat
Monògam	Promiscu
En parella	En grup
Privat	Públic
No pornografia	Pornografia
Sexe només a través del cos	Sexe amb objectes
Amb la mateixa generació	Relacions intergeneracionals
Relació de parella	Relacions casuais
Procreadors	No procreadors

FONT: Adaptat de Warner, 1993.

anormalitat/normalitat des d'una posició binària es podria dibuixar en aquesta proposta de Warner (1993, p. 25-26):

D'aquesta binarització de la realitat (passada pel sedàs dels imaginaris), fàcilment se'n desprèn que la categoria *heterosexual* es complementa amb els adjectius de bo, normal i natural, mentre que la categoria *homosexual* es complementa amb els adjectius de dolent, anormal i desnaturalitzat. Als primers, els corresponen beneficis i un estatus reconegut, mentre que per als segons resten els estigmes, els rols desvaloritzats i els intents de regulació social.

En aquesta línia de la construcció social de la problemàtica, Curran suggereix que és important contestar l'evidència natural de les categories identitàries i poder desnaturalitzar els relats binaris existents en clau home/dona i homo/hetero (Curran, 2002, p. 51). El treball de camp de Curran sobre la forma com els professors conceben i transmeten les corporeïtats lligades als temes *queer* li permet oferir aquesta àmplia perspectiva entorn del tema que ens ocupa. Al llarg de la seva tesi doctoral estudia també la situació dels joves *queer* en les institucions educatives de secundària de Melbourne i arriba a la conclusió que:

- constitueixen un grup de risc amb una sèrie de necessitats especials;
- l'homosexualitat és percebuda com una amenaça per als companys;

— les actuacions *queer* dels professors poden servir d'exemple als estudiants *queer* (Curran, 2002, p. 7).

Si bé el treball de Curran és il·lustratiu del que es produeix sota la denominació de pedagogia *queer*, no és l'única línia de pensament existent, ja que l'objectiu de la pedagogia *queer* no es limita ni se centra només en els temes lligats amb la vivència de les identitats GLBT. Allò que cerca la pedagogia *queer* és la desestabilització del binomi normal/anormal. Així ho afirma Britzman amb claredat:

Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad (Britzman, a Mérida, 2002, p. 199).

Des de la posició construccionista, la pedagogia *queer* no admet la definició de persones o situacions «normals» a les quals la resta haurien de poder aspirar a imitar o arribar-hi. En aquest sentit els treballs de Britzman giraran entorn del concepte de normalitat i a les teories i praxis que poden deconstruir-lo. Des de la teoria *queer*, la psicoanàlisi i diferents pedagogies proposen una pedagogia «transgressora». Es vol trencar amb la idea d'un altre com a subjecte sospitós, perillós, temorós, infecciós, preocupant i en constant situació d'amenaça cap a la resta. En la pedagogia *queer* no existeix un «manual d'instruccions pedagògiques». Cal fonamentar tota aquesta tasca en la mateixa hermenèutica, en la interpretació de la discursivitat. Una discursivitat que a través del llenguatge construeix i deconstrueix la línia que separa la normalitat de la anormalitat.

La posició binària entre allò normal i allò anormal necessita ser deconstruïda, però no a través de la reconducció dels subjectes situats en la categoria

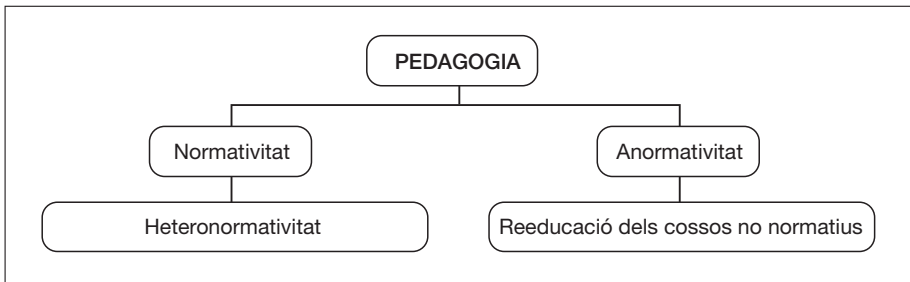


FIGURA 4. La pedagogia i la normativitat.

«anormal», sinó a través del que proposa Wiegman: «explorar un nuevo imaginario político en el que puedan forjarse diversas alianzas —entre las personas que no se reproducen, entre los excéntricos del género, los bisexuales, los gays y las lesbianas, los no monógamos—, alianzas que pueden empezar e innovar las formas de disciplina social e intelectual de la academia» (2002, p. 177).

#### 3.4. EL COS: ELEMENT CENTRAL DE LA PEDAGOGIA *QUEER*

Hem vist les diferents característiques i els elements que configuren l'essència, els discursos i les praxis de la pedagogia *queer*. En ella el cos s'ha convertit en un tema central i entenem que és necessari que ens preguntem: què ha portat una pedagogia d'aquest tipus a fonamentar el seu discurs en la corporeïtat? Una primera resposta la trobem en la reflexió de Llamas:

Tales procesos de subjetividad, de control de la propia vida, de determinación del propio destino, no pueden sino partir del cuerpo [...]. Siendo sólo cuerpos, estamos (paradójicamente) en una posición privilegiada para conocernos, desarrollarnos, realizarnos e innovarnos, sin renunciar al placer ni a ninguno de los criterios de subjetividad metafísica. Sólo siendo cuerpos seremos algo más (Llamas, 1994).

El cos ha estat objecte de submissió, imposició, docilització, anul·lació, negació, vexació, ignorància, politització, pedagogització, etc. Sembla lògic, doncs, partir d'una pedagogia que entengui aquesta posició del cos en la subjectivització i que tingui present l'experiència corporal dels subjectes. Els cossos dels subjectes «anormalitzats» poden convertir-se molt fàcilment en «carn de canó» o «carnassa» per a la resta de la societat. Es tracta, de fet, de cossos necessaris per tal que existeixen els cossos que s'autodenominen «normals». Sense l'existència del cos negat no hi ha possibilitat de cos acceptat i cos viscut. És en aquest sentit que apunten diferents discursos pedagògics.

a) Una primera línia de discursos parteix dels pedagogs/es, mestres, educadors/es que han viscut en els seus propis cossos situacions d'opressió. La seva pròpia experiència és la primera font de coneixement que els permetrà arrencar la producció de discurs *queer*. Un grup significatiu forma part de col·lectius GLBT, tal com es desprèn de Jennings (1994), on afirma que aproximadament un 10 % del professorat estudiat (Boston) són gais o lesbianes, i el treball de Khayatt (1992) sobre la presència invisible de les professores homosexuals a les

aules dels centres educatius dels EUA.<sup>30</sup> Però no només es tracta d'educadors lligats a posicions GLBT, sinó de persones que poden haver patit opressions pel seu color de la pell, pel fet de ser dona, per parlar una altra llengua, per pensar diferent, per tenir una discapacitat, etc. Una part dels pedagogs *queer* són persones «diferents» que exerceixen obertament aquesta diferència.

Un exemple aclaridor del que afirmen és el que explica Sedgwick (professora de literatura anglesa a la City University of New York) amb relació a la seva experiència d'un diagnòstic de càncer de mama:

En la época en que recibí el diagnóstico, los acontecimientos más inmediatos de mi vida eran, en primer lugar, una clase de doctorado sobre teoría queer, cuya docencia incluía materiales relacionados con el sida (Sedgwick, 2002, p. 45).

L'autora parteix de la seva pròpia experiència de patiment en el seu cos (a banda de formar part de grups GLBT). El treball per trencar pedagògicament les construccions binàries es viu diferent, perquè alguns subjectes són educadors socials que treballen per eliminar situacions que oprimeixen els subjectes, però alhora pateixen alguna situació d'opressió/exclusió, perquè no s'és heteronormatiu, es té una discapacitat, es prové d'una comunitat d'origen molt diferent a la d'acollida, etc. Pensar com vivim aquestes situacions en els nostres cossos ens pot ajudar a extrapolar-les als discursos pedagògics, convertint-se en una veritable font de producció de coneixement pedagògic.

b) Una segona línia parteix de la hipòtesi que els subjectes anormalitzats han passat a ser subjectes hipercorporalitzats (o si volem hipercossos). El cos ha pres una rellevància desmesurada. El subjecte ha estat cossificat i ara és sobretot un cos. Tal com ens fa veure Hénaff en un assaig sobre el marquès de Sade: «El suplicio libertino hace avanzar y lleva al extremo la lógica de la reducción anatómico/quirúrgica del cuerpo, postulada por la ciencia» (Hénaff, 1980, p. 29). És, doncs, a través dels diferents sabers (entre els quals hi ha la pedagogia) que el subjecte passa a ser només un cos, i queden anul·lades la seva personalitat, la seva història i la seva identitat. És per això que si l'altre ha estat reduït a un cos físic, cal plantejar una pedagogia que recuperi tota la seva dimensió simbòlica.

c) La tercera línia entén el cos com a espai/territori de resistència subjectiva. El cos presenta, doncs, aquesta doble perspectiva: espai d'imposició del

30. Aquesta perspectiva del silenci per part dels educadors homosexuals per múltiples raons ha estat experimentada per nosaltres en diferents institucions educatives: universitat, centres residencials d'acció educativa, instituts d'ensenyament secundari, centres d'educació en el lleure, etc.

poder i espai de resistència. Des dels col·lectius GLBT fins a molts altres grups que proposen la recuperació dels cossos com a espais d'inscripció subjectiva, es reclama la necessitat de parlar de resistència. McLaren ha treballat el tema de la resistència del cos des de la pedagogia, i parteix de la idea que «es importante comprender la resistencia a las modalidades dominantes de subjetividad, de producción y del deseo, especialmente si dicha resistencia está conectada somáticamente con la formación de la voluntad y con la construcción del significado» (1997, p. 96). L'opció passa per entendre'ns no com a simples productes, sinó com a productors de subjectivitat, i aquesta acció passa necessàriament per repensar i revisar el lloc dels nostres cossos en els espais socials. El cos passa a ser entès com a espai de lluita (ens marquen corporalment per ser diferents de la resta), de conflicte (els altres no sempre aprecien els nostres cossos, i aquests els provoquen múltiples reaccions) i de contradiccions (no estem constituïts per cossos monolítics, sinó que poden ser interpretats des de múltiples perspectives). Per a McLaren, la tasca de la pedagogia amb relació a la resistència corporal és la d'«aumentar nuestra autoconciencia, de apartar la distorsión, de descubrir formas de subjetividad que sean consecuentes con el cuerpo/sujeto capitalista y que asistan al sujeto en su rehacer histórico» (1997, p. 97). Els cossos que resisteixen cerquen trobar significats més enllà de les polítiques de «normalització» corporal, i ho fan trencant les estructures i els discursos binaris.<sup>31</sup>

En aquest sentit és destacable el treball de Grace (2001) sobre la teoria *queer*, els cossos i l'educació d'adults. Grace proposa una pedagogia que no exclou els adults d'una formació en temes *queer*, ni tampoc exclou la possibilitat que els adults que assisteixen a institucions educatives tinguin identitats *queer*. Es tracta de repensar la biografia del subjecte, tot encarnant les possibilitats que la narrativitat ofereix als subjectes adults. Aquesta nova perspectiva d'afrontar la pedagogia *queer* des de l'educació d'adults possibilita l'aprenentatge corporal en la dimensió del *Learning for Life*. Podem aprendre a viure el nostre cos al llarg de la vida, a través de tots els canvis que experimenta, però també podem aprendre al llarg de la vida coses sobre tots els altres cossos, que també canvien i es transformen a través del temps.

31. Per a McLaren, «la pedagogía del cuerpo/sujeto posmoderno puede ayudar a los educadores a comprender mejor cómo el cuerpo/sujeto resistente intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de subjetividad [...]. Para defenderse del miedo a la incerteza, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia, los cuerpos/sujeto necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece» (1997, p. 101-102).

### 3.5. EXPERIÈNCIES, PROPOSTES I TREBALLS ENTORN AL COS DES DE LA PEDAGOGIA *QUEER*

Si en el nostre context encara es fa difícil de plantejar temes lligats a la pedagogia *queer*, en els contextos esmentats en encetar aquest bloc, com els EUA, Austràlia i Canadà, s'han començat a desenvolupar programes específics entorn de la pedagogia *queer* i els cossos dels subjectes considerats GLBT. Aquests solen tenir un objectiu comú: *treballar pedagògicament per resistir a la producció normativa d'identitats i sabers*. La major part dels programes, però, no tenen lloc als EUA, atès que les posicions polítiques neoconservadores dificulten que els discursos que es poden desenvolupar en contextos acadèmics i els treballs dels moviments activistes puguin fer-se arribar a les institucions educatives.<sup>32</sup> En canvi, no ha passat el mateix a Austràlia ni al Canadà, on ha estat possible aquesta transferència de sabers cap a praxis que han de millorar la construcció social dels cossos *queer*.

Hi ha múltiples formes d'agrupar l'aplicació de les idees *queer* en contextos educatius. Nosaltres les hem agrupat en diferents categories segons l'objectiu perseguit. Les agrupacions que hem fet són les següents:

— *Prevenció de la sida*: l'origen del moviment de la lluita antisida ha marcat una línia molt clara, que segurament és la més activa i històrica en les pràctiques pedagògiques *queer*.<sup>33</sup> De fet aquesta és una línia que va molt més enllà del que es pot designar com a pedagogia *queer*, perquè els treballs preventius sobre la sida estan presents arreu i en tota mena d'institucions educatives. Però els treballs pedagògics sobre sida no tenen com a únic objectiu fer prevenció, sinó també deconstruir la construcció binària infectat/sa. Igualment es treballa per no lligar (científicament és evident, però no passa així en els imaginaris socials) la sida amb les pràctiques sexuals *queer*.

— *Educació antihomofòbica*: agafa un grup important de perspectives,

32. Només cal tenir present l'intent de normativitzar les conductes en els campus universitaris nord-americans que hem pogut llegir a la premsa a mitat de juliol de 2003. En aquest intent, fonamentat per aquest procés de neoconservadurització dels espais pedagògics, on es categoritzen les mirades entre estudiants com a *obscenes* i perilloses, on es volen prohibir les manifestacions lliures d'opinions en espais oberts (s'han reservat petits guetos de pocs metres quadrats en tot un campus per tal que els estudiants, més en format teatralitzat que no pas de forma lliure, opinin), es fa molt difícil incloure pedagogies que tinguin en compte la qüestió *queer*.

33. Un exemple seria el treball que es porta a terme des del Victorian AIDS Council Support Group, a través del suport i la formació de joves menors de divuit anys. Alguns dels seus treballs s'estructuren a partir de grups culturals específics, com seria el cas de «Greek & Gay», «Italian & Gay», «Arab & Gay» i «Gay Asian Proud». Les seves estratègies de treball pedagògic inclouen grups d'ajuda mútua, serveis de consulta, etc.



objectius i interessos de la pedagogia *queer*, que de fet s'extrapolen i es poden trobar immersos arreu dels programes educatius. Una de les línies de treball planteja la introducció en els currículums (revisant què es diu en els llibres de text sobre els col·lectius GLBT i incorporant discursos positius en les diferents matèries) de temes *queer*. La inclusió en el currículum de temàtiques homosexuals està recolzada per molts autors i per múltiples experiències. Les propostes de Curran (1998) a partir de l'estudi de les actituds homofòbiques en escoles catòliques serveixen per a contradir les múltiples oposicions del professorat a treballar aquests temes a l'escola.<sup>34</sup>

— *Igualtat d'oportunitats*: coneixent la situació dels joves *queer* en moltes aules es fa necessari plantejar-se la igualtat d'oportunitats (ja ha estat així amb col·lectius de persones amb discapacitat, de persones immigrants, de dones, etc.), per tal que aquest col·lectiu d'estudiants pugui desenvolupar els aprenentatges amb el màxim de dignitat, així com tenir una estada en els centres educatius tan poc problematitzada com sigui possible. A través d'*Equal Opportunity Policy* es fa factible aquesta possibilitat de trencar amb la binarització del sistema educatiu.<sup>35</sup> Cal, emperò, un compromís de les administracions i dels estaments educatius per a entendre aquesta necessitat.

— *Informació sobre sexualitat*: Warner es pregunta per quina raó el sistema escolar formal considera important considerar la sexualitat, i l'educació sexual, com un tema privat (1999, p. 178). Aquest és un pas previ: treballar amb més intensitat, obertament i amb seriositat l'educació sexual dels educands en els contextos educatius. Sense aquest pas previ, com es podrà d'altra forma incloure temes de sexualitats *queer*? El pas següent consisteix a incloure temes d'educació homosexual en els currículums. Sense informació/formació sobre aspectes sexuals lligats a les identitats *queer* serà molt difícil entendre i acceptar una identitat *queer* per un estudiant que no ho sigui. En aquest sentit és important desterrar la categorització de «perversitat» de les pràctiques sexuals *queer*. Aquesta posada en escena de totes les sexualitats possibles és defensada per la

34. Aquesta resistència del professorat pot venir recolzada o agreujada per algunes lleis i polítiques educatives que no permeten treballar aspectes sobre l'homosexualitat a les aules. Es produeix, en algunes institucions educatives, el que podem denominar la paradoxa del silenci: sabem que existeixen estudiants que tindran identitats GLBT, però no fem res per educar-los obertament i lliurement. A més a més de silenciar una realitat, moltes vegades es desenvolupen i potencien també actituds homofòbiques i situacions d'opressió vers els col·lectius GLBT.

35. Es treballa amb molta seriositat en aquesta línia des del Comité sur les droits des gais et lesbiennes de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), especialment en el sector de l'ensenyament. El seu objectiu és clar: «que nos membres aient les mêmes droits que toutes les citoyennes et tous les citoyens, pas plus, mais surtout pas moins» (Trudel, 2002).

Fédération Canadienne des Enseignantes et des Enseignants: «planifier et mettre en oeuvre les programmes (planification des modules ou des leçons, programmes d'alliance entre homosexuels et hétérosexuels, etc.) qui abordent cette question» (Guiney i O'Haire, 2002).

— *Deconstrucció dels tòpics gai i lesbià a les aules*: si bé hem parlat de diferents accions que informen i plantegen altres realitats, tot estabilitzant les construccions binàries normal/anormal, alguns programes pedagògics creuen que s'ha de treballar des de la deconstrucció dels tòpics gai i lesbià, que ja formen part dels imaginaris i les creences d'alguns dels estudiants. Butler es planteja aquest tema i es demana quantes polítiques educatives faciliten realment que en els contextos educatius es treballi per deconstruir aquests tòpics (2002a). Per tant, és necessari aquest exercici explícit de desmuntar mites, imaginaris i fantasies, habitualment negativitzats, sobre què són i què no són els subjectes *queer*.

— *Desenvolupament d'estratègies per a adolescents/joves queer*: paral·lelament a les altres línies de treball que es porten a terme, cal dotar els joves *queer* d'habilitats que els permetin diferents objectius. El primer es troba lligat a l'*autoestima* i l'acceptació de la seva identitat. Acceptar la identitat facilitarà molts aspectes de la vida quotidiana i escolar. El segon aspecte té a veure amb la relació amb els altres companys i/o amb la resolució de conflictes en els espais educatius o comunitaris provocats per la no-acceptació de les identitats *queer* per altres estudiants. Una de les formes de treballar aquestes estratègies és a través de les històries de vida d'altres estudiants i/o joves *queer*. A partir de la publicació de materials sobre experiències (llibres, articles o materials audiovisuals), es poden donar a conèixer altres experiències sobre la vivència de la identitat *queer* i formes de gestionar les relacions amb subjectes no tolerants.<sup>36</sup>

— *Producció de publicacions formatives per a joves queer*: bona part de les institucions que treballen en aspectes educatius *queer* han produït publicacions que s'adrecen a informar/formar els joves *queer*. És destacable la publicació *You're not alone*, editada per la Here for Life Youth Sexuality Project, una revista que informa de forma periòdica sobre aquestes temàtiques.<sup>37</sup>

— *Formació del professorat en temes queer*: tal com fàcilment es pot deduir, el posicionament del professorat amb relació als temes *queer* és molt variat. Kopelson (2002) proposa tres tipus de professional: professors que actuen de

36. Algunes de les publicacions existents en anglès són: W. CORLETT, *Now & Then*, Gran Bretanya, Abacus, 1995; G. JOHNSON, *Pagan Babes*, Nova York, Plume, 1993; A. WATERS, *What Could Have Been*, Los Angeles, Alyson Publication, 1996.

37. Publicada per la Western Australian AIDS Council (WAAC) i Gay and Lesbian Counselling Service (GLCS).

forma disciplinària davant identitats *queers*, emplaçant-los en posicions binàries de subjectes «anormals»; professors que proposen condicions a l'aula per tal que els estudiants *queer* es trobin en situacions confortables i puguin desenvolupar els seus aprenentatges de forma òptima, i professors que ells mateixos tenen identitats *queer* i que són vistos, molt sovint, sobretot per l'Administració, com a subjectes igualment de (si no més) perillosos que els joves *queer* i que potencialment poden estendre una suposada «epidèmia *queer*».<sup>38</sup> Per a Richard, el treball amb el professorat passa per: «leur fournir de outils pour appréhender la réalité de l'homophobie, modifier leurs comportements et créer des environnements scolaires sains et exempts de discrimination non seulement pour les jeunes mais aussi pour les collègues de travail» (2002). La pressió del grup, dels pares, de l'escola, dels professors, de la societat i l'autopressió condueixen el subjecte a situacions sense sortida que es converteixen en intolerables. La reducció d'intents d'autòlisi passa per tots els plantejaments que hem exposat en aquest apartat, però calen accions específiques concretes amb aquells subjectes que poden ser més vulnerables. Resituant el subjecte més enllà de les estructures binàries serà molt més fàcil evitar aquestes situacions.

— *Prevençió de suïcidis com a resultat de la situació en la categoria binària d'anormal*: el tema dels suïcides en els joves *queer* és una de les preocupacions presents en les institucions educatives. Si no es treballa des de la prevenció i la reducció de pràctiques homofòbiques, una de les conseqüències més clares és el suïcidi del jove *queer* no acceptat, marginat i humiliat. Altrament, el nombre de joves *queer* que han dut a terme intents de suïcidi és molt més elevat que el dels joves amb identitats no *queer*.

— *Protecció a joves queer en contextos educatius*: tot i que pot semblar una pràctica que aparentment estigui fora de lloc en un context educatiu, la veritat és que bona part dels programes que es plantegen polítiques educatives *queer* tenen present, almenys en una fase inicial, la protecció dels estudiants *queer*. En una reflexió sobre la necessitat de sentir-se protegits, Dorais proposa que «les jeunes homosexuels ne bénéficient pas de la même protection et du même droit au respect et à la sécurité que les autres» (Dorais, 2002)<sup>39</sup> i aquesta falta de protecció es veu agreujada per la sensació «d'ostracisme dont ils étaient victimes et à l'impossibilité de croire qu'ils puissent être heureux tout en étant homose-

38. Però malgrat aquests imaginaris, el que és cert és que «les gais et lesbiennes travaillant en milieu scolaire ne peuvent que prendre conscience de tout ceci: ils font partie des gens qui constatent que l'homophobie est largement véhiculée dans le milieu scolaire par le silence de leur confrère de travail et même parfois encouragée par certains d'entre eux d'une façon implicite ou encore explicite» (Trudel, 2002).

39. Entrevista al diari *Le Soleil de Québec* (3 febrer 2002) (citat per Trudel, 2002).

xuels» (Dorais, 2002). De fet, algunes de les recerques denuncien que alguns professors actuen amb total passivitat i/o ignorància davant situacions d'abús que pateixen els joves *queer* (Curran, 2002, p. 138). Però també es donen casos que van més enllà, amb la participació d'alguns professors que inicien, donen suport o potencien aquestes situacions d'abús vers els col·lectius *queer*.

El que es posa en evidència és la necessitat d'incloure en el punt de mira de la pedagogia el tema *queer*, ja sigui per seguir reflexionant-hi des de la pedagogia, ja sigui per introduir canvis en la praxi pedagògica. Una de les formes de començar a fer-ho passa, entre altres possibilitats, pel que Britzman ens proposa:

Una pedagogía *queer* que se resista a las prácticas normales y a las prácticas de la normalidad, que empiece preocupándose por la ética de las propias prácticas interpretativas y por la responsabilidad de estas en imaginar las relaciones sociales como algo más que un efecto del orden conceptual dominante (Britzman, a Mérida, 2002, p. 225).

Però si és important i significatiu incloure aquesta teoria en els discursos acadèmics de la pedagogia, també és important tenir present el risc que es pot córrer en convertir-la novament en una estructura pedagògica en forma de gueto o en fer apologia d'allò *queer*.<sup>40</sup> És en aquest sentit que cal tenir present, novament, les estructures binàries que poden provocar, per exemple, la confrontació entre allò *queer* i allò no *queer*, en lloc de produir situacions en les quals no existeixin aquestes construccions socials subjectives i excloents, des de la seva mateixa ontologia.

El veritable sentit de la pedagogia *queer* rau a aplicar-la a les estructures generals dels sistemes educatius (formals, no formals i informals) per repensar les classificacions i estructuracions que fem dels subjectes. És així que ens ha de servir per a repensar les actituds racistes, la discriminació de les persones amb discapacitat, l'oblit o sobreprotecció dels nens superdotats, etc. Només aplicant-ho a una pedagogia general que serveixi per a repensar els cossos dels subjectes pedagògics, podrà escapar a l'estructura binària que ella mateixa critica.

40. Un exemple de l'efecte gueto l'hem pogut comprovar en intentar comprar materials i llibres sobre el tema. Per bé que en algunes llibreries és possible trobar-los, cal anar a llibreries especialitzades (Antinous en seria un exemple). Un segon exemple és la demanda, epistemològicament parlant, de l'existència d'una categoria literària: *literatura homosexual*. Aquest és un tema controvertit en els espais acadèmics. En el context temàtic que ens ocupa, no es tracta de crear una pedagogia homosexual, sinó de prendre les idees que han sorgit de les reflexions, vivències i experiències d'aquest col·lectiu i poder-les fer servir per a repensar aspectes generals de la pedagogia.

#### 4. RESITUANT EL COS EN ELS DISCURSOS PEDAGÒGICS

Hem organitzat el nostre treball en dos grans apartats. Un primer apartat s'ha centrat en algunes temàtiques d'interès i preocupació que es vertebraven al llarg dels diferents treballs estudiats: la persistència en l'estudi del dualisme pedagògic (ment/cos), les relacions de poder i l'educació del cos en un territori de fronteres. Es tracta d'una aproximació que proposa aquestes tres categoritzacions, tot i que som conscients que n'hi pot haver d'altres. També es posa en evidència la dificultat que troba la pedagogia per a incorporar nous temes d'interès (almenys pel que fa a aquells que es troben lligats a la corporeïtat del subjecte), que en el marc de les ciències socials fa temps han esdevingut objecte d'estudi. És així com hem pogut constatar la gran influència de Foucault en l'hermenèutica del cos des de la pedagogia i en la influència de la filosofia en alguns dels investigadors que han introduït el tema del cos com a objecte d'estudi (Fullat, Mèlich i Vilanou).

La segona part de l'article ha estat dedicada a estudiar la influència i recepció de la teoria *queer* en la pedagogia. En aquest sentit hem fet dues constatacions molt clares: per una banda, que l'Estat espanyol resta molt allunyat dels discursos que actualment es produeixen als EUA, el Canadà i Austràlia, i, de l'altra, que en aquests països la recepció, la producció de discursos i la posada en funcionament de projectes i propostes entorn a la pedagogia *queer* és molt rellevant. Després d'exposar els aspectes que estan més directament connectats amb la teoria *queer* en educació, ens hem centrat en els temes d'interès que actualment es treballen en diverses institucions educatives i organismes del Canadà i Austràlia.

#### BIBLIOGRAFIA

- BÁRCENA, F.; MÈLICH, J. C. «El aprendizaje simbólico del cuerpo». *Revista Complutense de Educación*, núm. 11, 2 (2000), p. 59-81.
- BÁRCENA, F.; TIZIO, H.; LARROSA, J.; ASENSIO, J. M. «El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación». A: *Otros lenguajes en educación*. XXII SITE. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació/ICE, 2003, p. 121-174. [Edició a càrrec de Teresa Romañá i Miquel Martínez Martín]
- BOLTANSKI, L. «Les usages sociaux du corps». *Annales*, núm. 26, 1 (1971), p. 205-233.
- BOURCIER, M.-H. «Entretien». *Revue Contrepoints*, 2002. [Entrevista realitzada per J. A. Nielsberg. En línia [www.revue-contrepoints.com](http://www.revue-contrepoints.com) (10/04/2003)]
- BRITZMAN, D. P. «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas». A: MÉRIDA, R. M.

- [ed.]. *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002, p. 197-228.
- BUTLER, J. *El género en disputa*. Mèxic: Paidós, 2001.
- CULLEN, C. A. «Cos i subjecte pedagògic, de malestars, simulacions i reptes». *Apunts: Educació Física i Esports*, núm. 49 (1997), p. 104-106.
- CURRAN, G. «Challenging heterosexuality and homophobia in schools» [en línia]. <<http://www.aare.edu.au/index.htm>> [Consulta: 23 juny 2003]
- *Young Queers Getting Together: Moving Beyond Isolation and Loneliness*. University of Melbourne. Ph. D. Faculty of Education, 2002.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1995.
- DORAI, M. *Don't tell: The sexual abuse of boys*. Quebec: McGill-Queens, 2002.
- DUSTCHATZKY, S.; COREA, C. *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- FERNÁNDEZ, A. «Educação do corpo, conhecimento, fronteiras». Comunicació presentada a la 54 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progreso da Ciência (09/07/2002).
- FERREIRA, L. *Pensar o Desejo. Freud, Girard e Deleuze*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 1997.
- FERRER, V. «Ciberbalada por Azucena o del cuerpo, lo virtual y la educación». A: BLANCO, C.; MIÑAMBRES, A.; MIRANDA, T. [coord.]. *Pensando el cuerpo, pensando desde un cuerpo*. Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha, 2002, p. 33-49.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Mèxic: Siglo XXI, 1976.
- FULLAT, O. «El cos educand». *Symposion Internacional de Filosofia de l'Educació*. Vol. II: *Comunicacions*. UAB: UB, 1989, p. 159-166.
- *Le parole del corpo*. Roma: Inicia, 2002.
- FURLAN, A. «El lugar del cuerpo en una educación de calidad». *Educación Física y Deportes*, núm. 33 (2000) [en línia] <<http://www.efdeportes.com>> [Consulta: 15 abril 2001]
- GARCÍA CARRASCO, J.; GARCÍA DEL DUJO, A. «Identidad e imagen del cuerpo». *Teoría de la Educación*, II (2001). Salamanca: Universidad de Salamanca, p. 153-196.
- GERVILLA, E. *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder, 2000.
- GORE, J. «Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía». A: POPKEWITZ, Th. S.; BRENNAN, M. [comp.]. *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000, p. 228-249.
- GOUGH, A.; GOUGH, N. «Queer(y)ing Environmental Education Research: A Discursive In(ter)vention». Proceedings 10<sup>th</sup> *Contemporary Approaches to Research in Mathematics, Science and Environmental Education Symposium*. Universitat Deakin, 9-10 desembre 2002.
- GRACE, A. P. «Being, Becoming, and Belonging as a Queer Citizen Educator: The Places of Queer Autobiography, Queer Culture as Community, and Fugitive Knowledge». *Proceedings National Conference CASAE-ACÉÉA*. 2001.
- GREEN, J. «Socially Constructed Bodies in American Dance Classrooms». *Research in Dance Education*, núm. 2, 2 (2001), p. 155-178.

- GUINEY, J. J.; O'HAIRE, N. «Document du personnel enseignant sur les questions relatives à la bisexualité, à l'homosexualité, au transgenderisme et à la bispiritualité» [en línia]. <<http://www.ctf.ca/F/hot/legamemo.htm>> [Consulta: 23 juliol 2003]
- HÉNAFF, M. *Sade: La invención del cuerpo libertino*. Barcelona: Destino, 1980.
- JENNINGS, K. *One Teacher in Ten: Gay and Lesbian Educators Tell Their Stories*. Boston: Alyson Publications, 1994.
- KHAYATT, M. D. *Lesbian Teachers: An Invisible Presence*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- KOPELSON, K. «Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: Reconstructed Identity Politics for a Performative Pedagogy». *College English*, núm. 65, 1 (2002), p. 17-35.
- LARROSA, J. «Erótica y hermenéutica o el arte de amar el cuerpo de las palabras». *Educación y Pedagogía*, núm. 23-24 (1999), p. 17-28.
- LLAMAS, R. «La reconstrucción del cuerpo homosexual en tiempos de sida». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 68 (1994), p. 141-171.
- LOPES, G. «Produciendo sujetos masculinos y cristianos». A: VEIGA, A. [comp.]. *Crítica Pos-Estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes, 1997, p. 91-118.
- MCCLELLAND, J.; DAHLBERG, K.; PLIHAL, J. «Learning in the Ivory Tower: Student's Embodied Experience». *College Teaching*, núm. 50, 1 (2002), p. 4-8.
- MCKEEHEN, L. *Critical Performative Pedagogy: Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in the English as a Second Language Classroom*. Louisiana State University, 2002. [Tesi doctoral]
- MCLAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997.
- MÈLICH, J. C. *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1994.
- MINKÉVICH, O. «El terme pràctiques corporals en Educació Física». *Apunts: Educació Física i Esport*, núm. 61 (2000), p. 104-107.
- MOREY, M. «On Michel Foucault's philosophical style: towards a critique of the normal». A: ARMSTRONG, T. J. [ed.]. *Michel Foucault Philosopher*. Nova York: Harvester Wheatsheaf, 1992, p. 117-128.
- PEDRAZ, M. V.; BROZAS, M. P. «La disposició regulada dels cossos». *Apunts: Educació Física i Esport*, núm. 48 (1997), p. 6-16.
- PELLAROLO, S. «Discursos silenciados en la(s) frontera(s): de la utopía al deseo». A: BORRÁS, L. [ed.]. *Escenografías del cuerpo*. Madrid: Fundación Autor, 2000, p. 29-35.
- PINAR, W. F. *Queer Theory in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1998.
- PLANELLA, J. «El simbolisme del cos en la cultura posmoderna». A: MOREU, À.; VILANOU, C. [ed.]. *Signes, símbols i mites de la pedagogia estètica*. Barcelona: Publicacions de la UB, p. 75-91.
- *Cos i discursivitat pedagògica. Bases per a la ideació corporal*. Ph. D. Universitat de Barcelona, 2004.
- «Pedagogia del cos simbòlic. El cos com a valor emergent entre els joves». *Temps d'Educació*, núm. 27 (2004), p. 383-397.

- PLANELLA, J. *Subjectivitat, dissidència i dis-K@pacitat: Pràctiques d'acompanyament social*. Barcelona: Claret, 2004.
- RABAK, J. «La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual». A: POPKEWITZ, Th. S.; BRENNAN, M. [comp.]. *El desafío de Foucault: Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2000, p. 169-198.
- REVEL, J. *Le vocabulaire de Foucault*. París: Ellipses, 2002.
- RICHARD, M. «L'homophobie à l'école: en parler et agir» [en línia]. <<http://www.csp.pc.net/fiche147/fiche1280.html>> [Conferència a la Universitat del Quebec a Mont-real, 18 d'octubre de 2002]
- SHAPIRO, S. *Pedagogy and the politics of the body: a critical praxis*. Nova York: Garland Pub, 1997.
- SEDGWICK, E. K. *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad, 1998.
- «A(queer) y ahora». A: MÉRIDA, R. [ed.]. *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002, p. 29-54.
- SPIVAK, G. Ch. «Acting Bits/Identity Talk». *Critical Inquiry*, núm. 18, 4 (1992), p. 770-803.
- SKLIAR, C. *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- TRUDEL, C. «L'homophobie à l'école: en parler et agir» [en línia]. <<http://www.csp.pc.net/fiche147/fiche1281.htm>> [Conferència a la Universitat del Quebec a Mont-real el 12 d'octubre de 2002]
- VARELA, J. «El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica». A: ALMEIDA, J. [et al.]. *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena*. Madrid: CIDE: Universidad Complutense de Madrid, 1991, p. 229-247.
- VILANOU, C. «Imágenes del cuerpo humano». *Apunts*, núm. 63 (2001), p. 94-104.
- «Memoria y hermenéutica del cuerpo humano en el contexto cultural postmoderno». A: ESCOLANO, A.; HERNÁNDEZ, J. M. [coord.]. *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y la educación deseada*. València: Tirant lo Blanch, 2002a, p. 339-376.
- «Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer». *Revista de Educación*, núm. 328 (2002b), p. 205-223.
- WARNER, M. [ed.]. *Fear Of A Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.
- WEEMS, L. «Pestalozzi Perversity, and the Pedagogy of Love». A: LETTS, W. J.; SEARS, J. T. [ed.]. *Queering Elementary Education: Advancing the Dialogue about Sexualities and Schooling*. Maryland: Rowman and Littlefield, 1999, p. 27-36.
- WIEGMAN, R. «Desestabilizar la academia». A: MEDINA, R. [ed.]. *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002.
- WOOG, D. *School's Out: The Impact Of Gay And Lesbian Issues On America's Schools*. Los Angeles: Alyson Publications, 1995.
- UNKS, G. [ed.]. *The Gay Teen: Educational Practice and Theory for Lesbian, Gay and Bisexual Adolescents*. Nova York: Routledge, 1995, p. 173-196.