

De la teoria queer i les altres maneres de pensar l'educació

Asun Pié Balaguer*

Resum

Mitjançant el mètode hermenèutic, l'article aprofundeix en les nocions fonamentals de la teoria queer, amb la intenció de fer-la servir després com a marc epistemològic de l'educació social. Per aquest motiu, col·labora en la desestabilització d'alguns binarismes, repensant la normalitat i la seva inscripció en la pedagogia. Partint dels interrogants de Kosofsky, el text efectua una immersió en la desnaturalització del sexe, el gènere i la sexualitat, com també en la noció performativa de gènere amb autors com Foucault, Wittig i Butler. Aquests conceptes queer serveixen per iniciar una anàlisi dels discursos pedagògics heterosexistes i per presentar una proposta pedagògica que insisteix en la necessitat d'anar més enllà de l'heteronormativitat i la normalitat com a elements d'estabilitat pedagògica. Així doncs, es tracta de desestabilitzar certes, trencar amb la dicotomia sexual, proposar la necessitat de fixar les bases d'un procés de deseducació, capgirar les nocions naturalitzants de l'exclusió, i despedagogitzar la mateixa pedagogia, particularitzant-la i centrant-la en una determinada posició de ruptura.

Paraules clau

teoria queer, pedagogia queer, sexe, gènere, sexualitat, heteronormativitat

Recepció de l'original: 15 de febrer de 2008

Acceptació de l'article: 21 d'octubre de 2008

"We're here, we're queer, we're everywhere, get used to it" Eslògan queer

Introducció: de les normativitats sexuals i la seva proliferació

Aquest article pretén aproximar-se a les identitats sexuals estranyes¹, a la construcció de les normativitats sexuals, reescriure altres narracions, recuperar algunes maneres de llegir la realitat, l'educació, la marginalitat, l'alteritat i, amb elles, obrir la possibilitat per una educació social particular. Aquesta proposta per bé que pot ser considerada com un pensament naïf, intenta centrar-se en noves epistemologies i col·laborar en la desestabilització de determinades construccions binàries.

La teoria queer força a un canvi radical de mirada sobre la concepció de l'ésser humà. Permet comprendre el paper de la pedagogia en la construcció de les sexualitats normatives. En paraules d'Spivak, obliga a pensar sobre la forma com l'educació institucional o conjunt de discursos i pràctiques es troba relacionada amb

(*) Asun Pié Balaguer és educadora i pedagoga especialitzada en el camp de l'educació social. Professora de l'Escola Universitària de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés (URL) i consultora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Entre les seves publicacions més recents destaca el llibre *Adolescents singulars: notes crítiques per a una educació social marginal* (2008), en col·laboració amb M. Pastor. Adreça electrònica: apieb@uoc.edu

(1) Utilitzo el terme «sexualitats estranyes» en sentit polisèmic. És a dir, per una banda, s'inclou la inquietud que suposa l'estranyesa, la seva proximitat amb les nocions d'estranger, llunyà i desconegut. Per altra banda, inclou la dialèctica que es genera en l'apropiació d'allò estrany fins a la seva comprensió. Per tant, seguint la proposta de Larrosa, la utilització del terme «sexualitats estranyes» inclou un procés d'estranyament propiciat per les diferències i la consegüent resolució en una re-familiarització amb les esmentades rareses (Larrosa, 1998, p. 63).

l'autodeterminació de les poblacions subalternes del món, i també de la seva subordinació (Spivak, 1992, a Planella, 2006, p. 217). En aquest sentit, la teoria queer va més enllà de les polítiques de la sexualitat, cerca la transformació dels moviments socials basats en la identitat (Guasch i Viñuales, 2003, p. 14). En aquest context, algunes qüestions obertes fins avui per Britzman són: és possible que el projecte educatiu es converteixi algun dia en un punt de trobada per les revoltes desconstructives? Podria la pedagogia suscitar reaccions ètiques amb capacitat per rebutjar les condicions normalitzants de l'origen i del fonamentalisme, aquelles que rebutgen la submissió? Què és el que fa que la normalitat estigui tan present en el pensament educatiu? És possible pensar la normalitat com un problema històric per la pedagogia? (Britzman, 2002, p.197-198). Així, la teoria queer, en clau pedagògica estarà profundament centrada en el binomi normal/anormal i, per extensió discursiva, també amb la dicotomia natural/cultural.

Denunciar una història, recuperar-ne d'altres, centrar la qüestió queer i iniciar un trànsit vers una concepció pedagògica itinerant forma part d'algunes pretensions que impulsen aquest article. Part d'aquest discurs toca alguns dels tabús més estesos en la civilització occidental. Així cal poder desarticlar alguns conceptes per incorporar noves possibilitats de funcionament. La modernitat ha tocat el seu sostre², s'han negat aquelles velles fórmules de pensament, s'han fet evidents les seves limitacions però el projecte postmodern encara està en vies de construcció. Dir alguna cosa sobre aquest projecte postmodern és potser una tasca agosarada però indispensable per seguir avançant en aquest camí borrós però ple de possibilitats.

Aspectes metodològics: de l'hermenèutica i les seves possibilitats

Què pot aportar la teoria queer a la pedagogia? Quins fonaments teòrics recull? Els silencis són un saber en transmissió, la sexualitat ha format part d'aquests silencis, és possible començar a nomenar-la, fins i tot instrumentalitzar-la com a eina educativa?

- (2) Aquesta afirmació està relacionada, en primer lloc, amb la necessitat de desnaturalitzar la diada normal/anormal per tal de passar a entendre-la com a construcció discursiva moderna. Foucault i Bauman entenen la modernitat com el període de creació de l'ordre, de dominació i subjugació de la naturalesa de les coses. L'interès per l'ordre ha conduït a evitar constantment l'ambivalència, la indefinició i tot allò que és imprevisible. Veiga explica que l'episteme de l'ordre «prepara a la Modernidad como un tiempo de intolerancia hacia la diferencia, aunque esta diferencia esté encubierta y recubierta sobre el velo de la aceptación y de la posible convivencia» (Veiga, 2001, p. 175). És en aquest sentit que afirmo les limitacions de la modernitat. En definitiva aquesta es defineix, entre d'altres, com un temps marcat pel desig d'ordre, per la creació, l'expulsió i l'eliminació de la diferència, així com pels efectes perversos d'emascarar algunes dinàmiques de segregació de la diferència. Com afirma Veiga «las marcas de anormalidad están siendo buscadas, a lo largo de la Modernidad, en cada cuerpo para que a cada cuerpo, después, se le atribuya un lugar en los intrincados casilleros de las clasificaciones de los desvíos, de las patologías, de las deficiencias, de las cualidades, de las virtudes, de los vicios» (Veiga, 2001, p. 167). Aquesta característica de la modernitat ha produït una sèrie de dispositius educatius basats en una lògica binària –inclusió/exclusió, normal/anormal, dins/fora– que nega altres possibilitats de trànsit social. En segon lloc, tenint en compte que la modernitat ha cercat un estàndard únic de veritat, no respon a la lògica de tots aquells definits com a «inapropiats». En tercer lloc, la modernitat s'ha basat en el supòsit d'existència de les identitats tancades. Aquestes no eren objecte de reflexió ni d'anàlisi motiu pel qual, des d'aquí, no es pot explicar la proliferació d'identitats del període actual. Tot citant a Bèjar podríem dir que amb la desaparició del subjecte històric, finalitza la comprensió de l'ésser humà com a «ésser social», definit per un lloc en la societat, que a la vegada determina el seu comportament i la seva consciència. El que abans eren àncores de la identitat ara són «institucions zombi», que no estan ni vives ni mortes. En els últims temps diríem que ni la classe, ni el gènere són constitutius de la identitat (Bèjar 2007, p. 97-98). Tot plegat sembla conduir a la conclusió que les institucions modernes –entre d'altres l'escola actual– no responen als requeriments d'un subjecte postmodern que cada vegada fa més explícita aquesta inadequació institucional.

El fet d'estar dins l'armari no és un comportament exclusiu de les persones homosexuals sinó extensiu a altres *raretes*, de les quals s'ocupa, precisament, l'educació social. Per tant, es parteix del supòsit que és possible utilitzar i apropiarse de les mateixes eines per (alliberar) altres col·lectius exclosos de la *normalitat*. Com ha de ser aquesta alliberació? És pertinent continuar parlant en aquests termes? A banda d'això, i donat que la cultura occidental moderna ha situat la sexualitat en una relació cada vegada més privilegiada amb les construccions d'identitat individual, veritat i coneixement, el llenguatge de la sexualitat es relaciona i coincideix amb el coneixement però també el transforma (Kosofsky, 1998, p.13). Per tant ocupar-se del coneixement i de la seva transformació significa dedicar un temps i espai a la sexualitat, especialment, en les relacions que suposen qualsevol transacció educativa. Com i de quina manera ha d'entrar en joc el llenguatge de la sexualitat en educació? Aquestes són algunes preguntes de recerca que han orientat la present investigació a tall de reflexió.

La sexualitat humana obre un forat en el moment en què no la podem abastar totalment a nivell simbòlic. Es tractarà d'intentar comprendre allò que sembla trobar-se més enllà de la comprensió. L'hermenèutica no és pròpiament un dels procediments metodològics sinó la manera constitutiva de ser de l'home en el món. Permet concebre la sexualitat polièdricament i interpretar-ne les seves diferents construccions, amb la finalitat d'arribar a comprendre la vivència que els subjectes tenen (Plarella, 2003, p. 29).

Punt de sortida epistemològic: dels silencis, les fractures i els binarismes

Si com ens diu Eve Kosofsky, en la seva obra *Epistemologia del armari*, molts dels nusos del saber occidental estan fracturats per la crisi de la definició d'homo/heterosexualitat, les institucions socials i educatives, com també la seva pràctica, requereixen una revisió que cal iniciar precisament des d'aquesta definició d'homo/heterosexualitat. Dels axiomes que estructurin la proposta de Kosofsky em centraré sobretot en el binomi naturalesa/cultura. Els motius són la insistència de l'educació per situar-se a la banda de la cultura i obviar el seu contrari³. Es tracta del poder de la ignorància com a categoria de coneixement. I per tant, en aquest sentit, també s'ha considerat la seva relació directa entre el que es diu, el que es silencia i les diferents formes de callar. El que s'ignora a l'escola està produït per coneixements específics i circula com a règim de la veritat. Aquest text s'estructura amb l'ànim de desconstruir aquests binarismes, reconeixent a priori, com assenyala Kosofsky, que els atacs deconstructius s'ubiquen en un context cultural de definicions normatives.

(3) Aquesta afirmació no suposa l'acceptació del binarisme naturalesa/cultura sinó que destaca els fonaments d'una pedagogia construïda, precisament, a partir d'un error epistemològic. Així, la pedagogia, centrada en el que ella ha considerat educable (fonamentalment tot allò que ha interpretat com efecte de la cultura, per exemple la qüestió del gènere) s'ha oblidat del que ha entès com a natural/ineducable. L'exemple paradigmàtic és el sexe. Al respecte cal dir que l'educació s'ha oblidat que «el sexe és un terme que s'estén indefinidament més enllà del sexe cromosomàtic.» (Kosofsky, 1998, p. 42). La resposta a aquest error comportarà remoure els mateixos fonaments que la sustenten i per tant replantejar la mateixa pedagogia.

Formes de lluita, dissidències i orígens queer

La teoria queer és el fruit d'una evolució de les formes de lluita del col·lectiu homosexual. No sorgeix com un conjunt de sabers elaborats acadèmicament. Segons Sáez (2004), apareix a finals del anys 80 com a forma contestatària. Es tracta d'una forma d'autodenominació originària de les lesbianes negres i del sud de Califòrnia. Trobem, en aquesta autodenominació, una clara revelació en contra la *identitat gai*. Es tractava d'un gai poc representatiu per un gruix important de subjectes. Blanc, home, de classe mitjana-alta, consumista i a la moda. Un prototip de gai que, de ben segur, considerava tenir massa coses a perdre si s'allunyava de la normalitat. La lluita per una seria de drets, la normalització, l'acceptació i la discreció formaven part del panorama que l'acompanyava. D'aquesta manera, la distància amb altres realitats era massa profunda. Així, aquells subjectes rebels –dones, lesbianes, pobres, de color, xicanes, amb altres formes de vida– es neguen a sentir-se reconegudes com a gais i passen a autodenominar-se queer.

Reconeixem una evolució en les formes de lluita⁴ que s'inicia amb un desig de normalitat, d'acceptació durant els anys 50 a EUA. Progressivament es descentralitza aquest desig d'igualtat i pren força la idea de la diferència (anys 70). El moviment crític i social dels anys 60 a EUA, determina el creixement d'una posició de lluita significativament diferent. Així, el moviment contracultural (afroamericà, hippy, antimilitarista, feminista, etc.) ofereix un marc de possibilitats que permetrà l'adveniment de nous plantejaments. A Europa, però, cal esperar fins els anys 70 per l'aparició dels primers moviments d'alliberació gais. Des d'aquests es comença a reafirmar la identitat gai com a quelcom positiu, es denuncien les marginalitzacions i patologitzacions que, bona part de les institucions, havien dirigit cap al col·lectiu homosexual. Les conquestes es comencen a produir, i progressivament es territorialitzen alguns espais. Els gais s'estandarditzen i s'aburgesen progressivament. Molts dels col·lectius militants es van convertint en simples grups de pressió per aconseguir certa integració social. Es perd, per tant, el to revolucionari inicial. És en aquest marc de forta identitat gai on apareixen els nous discursos i pràctiques que, a finals dels anys 80, s'anomenaran moviments queer.

Dins els orígens queer no es pot obviar la pandèmia de la sida. Durant aquest període els prejudicis homofòbics s'incrementen i això acaba afavorint el naixement de grups com ACT UP (coalició de persones afectades per la sida i activistes queer, sorgida el 1987), que basaven el seu treball en campanyes de prevenció i informació sobre totes les formes de transmissió, a través de missatges i accions impactants. Segons Sáez, és aquesta cultura transversal, en la que es troben diferents identitats i posicions treballant juntes, on es comença a desafiar l'ordre establert. Aquest conjunt de circumstàncies dona una explicació força acurada de l'aparició de la cultura queer.

(4) En relació a les orientacions històriques que han pres les diverses formes de lluita, la teoria queer ve a ocupar l'extrem i la resposta a bona part d'elles. Inicialment, als anys 50 destaquen algunes entitats –la societat Mattachine (formada per homes) i les Filles de Bilitis (formada per dones)– de defensa dels drets homosexuals, a EUA, que es caracteritzen per certa posició conservadora. En aquest sentit, cerquen el respecte, fomentaven les bones maneres i, en definitiva, l'acceptació social. Per altra banda, rebutjaven a aquells subjectes, fonamentalment les drag queens o les dones buch (lesbianes masculines i de classe obrera), que transgredien les normes de gènere.

La 'filogènia' de l'homosexualitat

La teoria queer reinterpreta de manera radical els supòsits de la crítica homosexual essencialista⁵ i construccionista⁶. Kosofsky assenyala l'estancament conceptual que suposen ambdues posicions i promou l'obsolescència d'aquesta dicotomia. Al seu torn proposa acotar aquests termes sota concepcions de l'homosexualitat «minoritzadores» i «universalitzadores». Aquests conceptes van més enllà de la qüestió filogènica i ontogènica que plantejaven els debats essencialista i construccionista. Entre d'altres, els termes proposats per Kosofsky, apunten cap a l'interès i la utilitat de la definició d'homo/heterosexualitat i no només a la seva casuística. Al respecte, les propostes queer minimitzen, per una banda, la importància de les explicacions sobre l'origen de la preferència i identitat sexual, i per l'altra, la insistència en la divisió del binomi natural/cultural. Aquest binarisme –sobre el qual es sustenten, precisament, els debats essencialista i construccionista– participa d'una tradició que veu la cultura com a mal-leable. És a dir, la cultura, a diferència de la naturalesa, representa tot allò que es pot canviar, l'àmbit en el que tenim el dret i l'obligació d'intervenir. Malgrat que la consideració dinàmica constructivista ha estat central per als plantejaments queer, els seus passos en l'argument sobre el binomi naturalesa/cultura són perillosos ja que fàcilment s'inventen mandats ètics o terapèutics per a la manipulació cultural. Així, ens podem trobar amb la higiènica fantasia occidental d'un món sense homosexuals (Kosofsky, 1998, p. 58).

L'activisme queer consisteix, segons Morris, en capgirar les pràctiques de normalització. Atenent la dinàmica de les institucions en els seus intents de demonitzar i tractar mèdicament els subjectes que no encaixen amb la norma, es tractarà, precisament, de desmantellar aquesta realitat que impregna el cos social. Queer significa estrany; històricament s'ha utilitzat per fer referència als homes efeminats (mariques), a les dones masculines (camioneres) i, en definitiva, a les persones rares. «Queer és tota persona marginada per la sexualitat convencional» (Morris, 2005, p. 41). Així doncs, qualsevol plantejament sexual que no s'ajusti a les definicions preestablertes són formes queer⁷.

-
- (5) L'essencialisme entén que el desig eròtic entre persones del mateix sexe transcendeix els condicionaments històrics (Mèrida, 2002, p. 13). Es tracta d'una essència homosexual que ha perdurat, pràcticament immutable, des de l'època clàssica fins avui. És a dir, l'homosexualitat ha estat sempre present i ha mantingut un caràcter força invariable al llarg dels temps.
 - (6) El construccionisme situa el naixement de l'homosexualitat en una sèrie d'esdeveniments socials, i fonamentalment psiquiàtrics, que propicien, precisament, la seva construcció. Es tracta d'una contingència que afavoreix la gènesi d'una autoconsciència eròtica. Una realitat no assimilable a les pràctiques sexuals entre persones del mateix sexe de la Grècia clàssica. Des dels plantejaments construccionistes l'homosexualitat arranca de la mateixa noció clínica de perversió. Així, no és fins la catalogació de les perversions que, segons Foucault, neix l'homosexualitat.
 - (7) Queer fa referència, en definitiva, a aquells subjectes que subverteixen la noció dicotòmica de gènere. En aquest sentit, l'anàlisi que Judith Butler efectua sobre el concepte de gènere esdevé bàsica per als fonaments queer. Les diferents subversions del gènere –un home efeminat, una dona varonil, un home que vesteix amb roba de dona, etc.– representen possibilitats i petjades per descobrir una identitat que qüestiona l'hegemonia de l'heterosexualitat. És en aquest sentit que s'ha afirmat la proximitat entre els estudis de gènere i la teoria queer, ja que ambdós plantejaments qüestionen la presumpta estabilitat de les identitats. Així doncs, l'objectiu serà reformular els processos de formació i diferenciació sexual.

Bases de la teoria queer

La desnaturalització de la sexualitat

Hemos aquí, por consiguiente, solos y abandonados en el cuarto con Orlando que duerme y con las trompetas. Las trompetas en fila emiten un terrible estruendo, uno solo: ¡LA VERDAD! Y Orlando se despertó. Se estiró. Se paró. Se irguió con completa desnudez, ante nuestros ojos y mientras las trompetas rugían: ¡Verdad! ¡Verdad!

Debemos confesarlo: era una mujer (...)

Orlando se había transformado en una mujer –inútil negarlo. Pero, en todo lo demás, Orlando era él mismo. El cambio de sexo modificaba su porvenir, no su identidad. (Woolf, 1928, p. 96-97)

Les bases de la teoria queer són els processos de desnaturalització i politització de la sexualitat, del sexe i el gènere. La sexualitat ha estat entesa dins l'àmbit de la naturalesa, és a dir, com l'àmbit presocial per excel·lència⁸. Foucault representa el preàmbul de la teoria queer. L'element central és la tesi segons la qual la sexualitat és una construcció social⁹. Foucault amplia el principi construccionista en afegir la concepció del poder. El poder no s'entén com a propietat d'alguna instància superior sinó com a constitució de relacions que crea i construeix subjectivitats.

El que posa en joc aquesta definició és el qüestionament que ningú ocupi un poder, és a dir, que existeixi un subjecte anterior a aquest poder. Per tant, Foucault introdueix la noció que els subjectes de la relació de poder són efectes de la mateixa relació. D'aquí es desprèn la idea, òbviament, que el subjecte i la identitat es construeixen i reconstrueixen continuament. Una altra qüestió d'efectes polítics immediats serà el principi foucaultia segons el qual *on hi ha poder hi ha resistència* i la situació de paritat d'ambdós temes. És a dir, poder i resistència es vinculen, es recolzen i es creen mútuament. És per aquest motiu que, més tard, Foucault entendreà la repressió sexual com a possibilitat de visibilitzar-la, de destapar-la, de parlar-ne. Al respecte Foucault ens diu que els silencis i controls que envolten la sexualitat accentuen, precisament, la seva omnipresència. És a tot arreu: es controla, es separa, es vigila, es tolera fins a cert punt... És a dir, la possibilitat de resistència no es situa en una posició d'exterioritat respecte del poder. No hi ha, respecte del poder, exterior absolut. Per aquest motiu, serà des del seu mateix interior on es generaran punts de resistència. Per altra banda, cal recordar que Foucault minimitza la importància de la repressió a favor de la disseminació, solidificació i implantació de tota una disparitat sexual. El sexe es descobreix, es desmultiplica, es compartimenta i s'especifica amb el propòsit ocult d'emascarar-lo. Es tracta de discursos que han servit per esquivar el que Foucault va entendre com *l'excessiva perillositat de la veritat del sexe* (Foucault,

(8) Recordem aquí que la naturalesa es constitueix com el revers de la societat. Ja Freud advertia que la funció de la cultura era, precisament, regular les pulsions d'amor i destrucció. Aquesta necessitat de regular allò que es considera una disposició natural i autònoma és el contingut i funció central de la cultura. Així, s'ha entès que l'àmbit cultural s'edifica, precisament sobre i contra l'àmbit natural. Però, per altra banda, la naturalització també ha desenvolupat un paper d'ordre social. És a dir, s'ha entès com a ordre lògic de les coses. Segons Córdoba, un cop establert aquest marc epistemològic, apareixen dues posicions polítiques: la posició conservadora segons la qual cal disciplinar i normativitzar la sexualitat i els discursos d'alliberació sexual. Aquesta darrera posició no ha suposat una negació de l'anterior, i més concretament una negació dels dispositius de control, donat que els discursos que circulen sobre la base d'una crítica, en definitiva, acaben reforçant allò que critiquen.

(9) Recordem que prèviament la psicoanàlisi ja havia desnaturalitzat la sexualitat al reconèixer que aquesta sexualitat humana es construeix a partir de la introducció de les pulsions en l'àmbit simbòlic. Per tant, es reconeix que no hi ha sexualitat natural prèvia a aquest procés de repressió i desplaçament inscrit en les fórmules de cada societat. Un cop desnaturalitzada la sexualitat, la psicoanàlisi també contribueix a desproblematitzar l'homosexualitat ja que, en definitiva, problematitza tota la sexualitat humana.

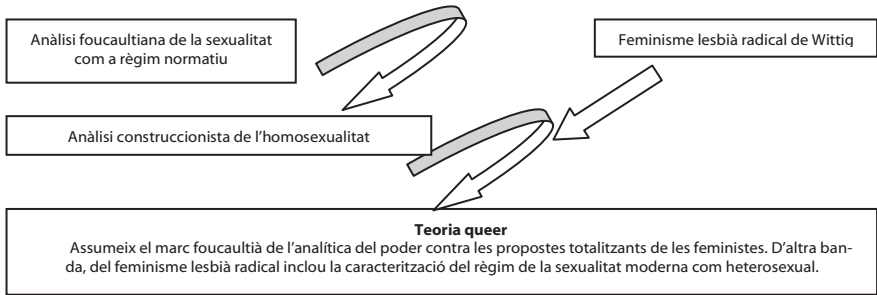
2005, p. 55). En definitiva, totes aquestes qüestions s'inscriuen en la possibilitat de resistència.

La desnaturalització del sexe i del gènere

La teoria feminista «materialista-construccionista»¹⁰ és la base de les reformulacions queer del gènere com a performatiu¹¹. Amb la teoria del sistema sexe/gènere es trenca aquella direcció causal establerta entre ambdues entitats. En aquesta consideració del gènere com a sistema de relacions socials de dominació estava immersa la crítica a la categoria de sexe com a naturalesa. Posteriorment Butler¹² reprèn la crítica dirigida a la dicotomia sexual i l'anàlisi del procés de la seva construcció discursiva, ja inclòs en les formulacions prèvies de Delphy i Wittig.

Si ya no es posible esta dirección causal del sexo al género, y si estamos situados en un contexto discursivo materialista-construccionista que considera al género como un espacio político, la consecuencia teórica será ver en el sexo una construcción discursiva naturalizante de la diferencia de géneros establecida socialmente. Este giro, desarrollado por Butler a principios de los años noventa, es la base de la conceptualización queer del género. (Córdoba, 2005, p. 37)

Figura 1. Influències discursives sintetitzades per la teoria queer



Font: Elaborat a partir de Córdoba, 2005.

Per Monique Wittig l'heterosexualitat és el règim polític que assegura la reproducció de l'estructura d'explotació i dominació de les dones. Des d'aquí tan el gènere com el mite de la dona són productes d'aquesta dominació.

El que construeix a una dona és una relació social específica amb un home, una relació que vam anomenar prèviament de servitud, una relació que implica tan una obligació personal i física com una obligació econòmica. (Wittig, 1980; citat per Córdoba, 2005, p. 38)

- (10) L'inici d'aquesta teoria el podem situar en Simone de Beauvoir i la seva observació sobre el fet que *no es neix dona, sinó que s'arriba a ser-ho*. A partir d'aquí, segons Córdoba, dues corrents van acabar conduint a la desnaturalització del sexe. Per una banda el feminisme materialista francès representat pel grup creat per Beauvoir (Wittig) i, per l'altra, la línia anglosaxona representada per Gayle Rubin. La crítica que ambdues postures acabaran fent a l'essencialisme de l'estructura serà l'inici del feminisme postestructuralista i de la teoria del gènere proposat per la teoria queer.
- (11) Performance significa, segons la seva traducció literal, realització, representació, actuació i rendiment. Suposa, dins la teoria queer, reproduir o desplaçar el significat d'un concepte.
- (12) «La categoria de sexe es, desde el comienzo, normativa; es lo que Foucault llamó 'ideal regulatorio'. En este sentido pues, el 'sexo' no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir –demarkar, circunscribir, diferenciar– los cuerpos que controla. De modo tal que el 'sexo' es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas.» (Butler, 2002a, p. 17-18).

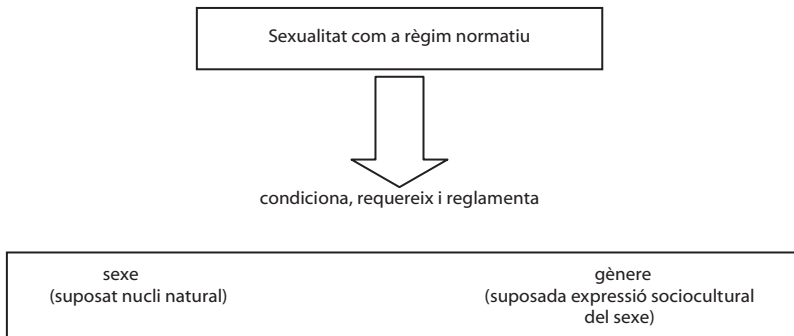
Les implicacions d'aquesta afirmació seran, entre d'altres, que per una dona voler convertir-se en home evidencia que ha pogut escapar a la programació inicial. Així, seguint a Beatriz Preciado (2002, p.125), una lesbiana ha de ser, per tant, qualsevol altra cosa, *no-dona, no-home*, qüestió que acaba portant a Wittig a la seva mítica frase: «*les lesbianes no són dones*». De manera esquemàtica, les influències discursives que sintetitza la teoria queer queden recollides a la Figura 1.

La identitat com a 'performance'

En relació a la identitat de gènere, com ja s'ha fet esment, Butler rebutja la cadena causal entre sexe, gènere i sexualitat. És a dir, posa en qüestió el discurs heterosexista que afirma la interioritat o essència de qualsevol manifestació de gènere. Córdoba, en la seva relectura de Butler, ens diu que aquesta *matriu heterosexual* és el marc normatiu on es produeixen les identitats sexuals, en lloc de ser, com pretén, un model descriptiu del seu funcionament (Córdoba, 2005, p. 52). Per tant, es prescriu una determinada relació entre aquests elements. Allò que es llegeix i es descriu com a natural, en realitat conforma i crea aquesta suposada naturalitat. Segons Córdoba, Butler efectua un gir doble:

- Es canvia la direccionalitat causal en la relació entre sexe i gènere. Així doncs, ara és la divisió social entre gèneres la que condiciona el sexe (Aquest punt coincideix amb els supòsits del feminisme materialista francès).
- S'efectua un gir en la relació entre sexualitat i gènere ja que la naturalització de les identitats de gènere a través del seu lligam amb el sexe és l'efecte d'un dispositiu polític de reproducció de l'heterosexualitat.

En síntesi, aquesta segona proposta resultaria de la següent manera:



D'aquesta manera, el mateix discurs que manté la causalitat entre sexe, gènere i orientació sexual passa a ser considerat com a tecnologia política de prescripció de l'heterosexualitat. Tant és així que el gènere s'entén com una posada en escena darrera de la qual no hi ha cap nucli que li doni consistència. Segons Butler, el gènere és performatiu en tant és l'efecte d'un règim que regula les diferències de gènere. En aquest règim, els gèneres es divideixen i jerarquitzen de manera coercitiva. Les regles socials actuen a través de la repetició ritualitzada de les normes. Aquesta repeti-

ció constitueix l'escenari temporal de la construcció i la desestabilització del gènere. Es tracta d'una repetició de normes anteriors que constitueixen el subjecte (Butler 2002b, p. 64-65). Així doncs, el subjecte es constitueix en aquest procés però no és anterior a ell. La impossibilitat que el subjecte es situï fora del gènere i per tant que en pugui fer un ús intencional no suposa negar l'eficàcia de la ficció política que és la identitat sexual. Simplement, segons Córdoba, es tracta, de considerar-la com espai polític en el que es pot intervenir per modificar els seus termes, redibuixar límits, incloure posicions abans excloses, etc.

Butler utilitza la teoria d'interpel·lació ideològica d'Althusser¹³ per proposar una lectura del sexe com efecte del procés de naturalització de l'estructura social del gènere i la matriu heterosexual. Per tant, és la mateixa operació ideològica de constitució dels subjectes la que crea la il·lusió d'anterioritat d'aquests. El subjecte és cridat a identificar-se en una determinada identitat sexual i de gènere, sobre la base de la il·lusió que aquesta identitat respon a una interioritat anterior a la seva mateixa crida. Aquest és un dels aspectes fonamentals de la concepció performativa del gènere.

L'ús del concepte performatiu, dèiem, coincideix amb l'anàlisi althusseriana d'interpel·lació ideològica, a través del qual el subjecte es constitueix. Es tracta d'actes de parla performatius¹⁴, és a dir, aquells actes en què dir equival a fer quelcom. La crida a identificar-se amb una determinada identitat sexual està constituïda per actes de parla performatius¹⁵. Aquesta interpel·lació del gènere té relació amb la citació de la norma. Segons Butler (2002b, p. 65), les normes de gènere s'articulen exigint l'encarnació de certs ideals de feminitat i masculinitat, que van sovint lligats a la idealització de la unió heterosexual. Així, davant l'enunciat: «És una nena!» s'anticipa la sanció: «Jo us declaro marit i muller». Aquest fet dóna compte del poder vinculant de la llei heterosexualitzadora. La institució familiar i els rituals que s'instauren després del naixement d'un infant posen en evidència aquesta realitat. Segons Butler, assenyalar l'infant com a «nena» és transitiu i inicia el procés que imposa certa feminització. «Es tracta sempre d'una "nena" que, en qualsevol cas, està obligada a "citar" la norma per tal de convertir-se en un subjecte normatiu i acceptable» (Butler, 2002b, p. 66). Al respecte, Butler es pregunta què passaria si es comentés, amb la mateixa autoritat: «És lesbiana!». Les implicacions del projecte d'existència serien completament diferents.

—El bebé, ¿es niño o niña?

—No lo sabemos, todavía no nos lo ha dicho. (Bornstein, 1994; citat a Grupo de Trabajo Queer, 2005, p. 21)

-
- (13) «La ideología en la teoría Althusseriana es el mecanismo de producción de los sujetos en una determinada formación social o modo de producción. La ideología produce a esos sujetos mediante una interpelación o llamamiento a que se reconozcan y por lo tanto se sitúan en el lugar necesario para la reproducción de las relaciones de producción. La interpelación de la ley produce al sujeto, a la vez que genera la ilusión de que este sujeto ya estaba allí constituido antes de su operación; produce un sujeto que ya desde siempre había estado allí. La operación ideológica de la interpelación y constitución subjetiva es, pues, un mecanismo doble: acto de reconocimiento por el cual el sujeto recibe la interpelación y se identifica con aquello a lo que es llamado a identificarse pero, a la vez, acto de desconocimiento del propio mecanismo ideológico que lo constituye en tanto que sujeto: es el acto de reconocimiento el que hace del sujeto aquello en lo que se ha reconocido como lo que era ya desde siempre» (Althusser 1970; citat per Córdoba, 2005, p. 55).
- (14) Austin distingeix entre els actes de parla constatius i actes de parla performatius. En el primer cas, són descriptius i poden ser verificats. En el segon cas, no descriuen una realitat i no poden ser verificats sinó que constitueixen la mateixa realitat.
- (15) Butler té un especial interès en les condicions que fan possible el fracàs performatiu i, per tant, el fracàs de la interpel·lació del gènere.

De l'estranyesa d'una proposta pedagògica i les seves formes de deseducar

Pedagogia queer

Una pedagogia 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 éstas en imaginar las relaciones sociales como algo más que un efecto del orden conceptual dominante. (Britzman, 2002, p. 225)

El tema del contingut educatiu que cal transmetre és un interrogant inconclús. Com recorda Spivak, què és el que s'ha i el que no s'ha d'aprendre? Els pedagogs s'han preocupat escassament de repensar el que produeixen en la seva praxi en relació a les temàtiques sexuals. Són pocs els nexes d'unió explícits, especialment a l'Estat espanyol, entre la teoria queer i la pedagogia. Entre ells, però, trobem algunes persones que formen part del grup GLBT (Gais, Lesbianes, Bisexuals i Transexuals). Es tracta de posicions que van més enllà de l'heteronormativitat i la normalitat com a elements d'estabilitat pedagògica. Aquesta presumpta estabilitat està constituïda per declaracions reguladores que no són objecte de reflexió. En aquest sentit, l'educació manté certa atracció cap a la veritat pura i les identitats estables ignorant, recurrentment, les contradiccions. Dibuixar una pedagogia «transgressora», preocupada per les exclusions de la normalitat, permet la construcció de zones alternatives d'identificació i crítica necessàries per reconèixer les estructures dominants i per crear nous desigs (Britzman, 2002, p. 200).

La teoria queer i amb ella la pedagogia queer es situen molt lluny de la integració, és a dir, lluny d'incloure els marginats als programes educatius. No es tracta de fer pedagogia sentimental, antihomofòbica. Aquests tipus d'enfocaments s'han basat, fonamentalment, en l'oferta d'informació i el canvi d'actitud. La idea general ha estat, per al grup hegemònic, treballar a favor de certa tolerància a la diferència, i per al grup exclòs, a favor de la seva autoestima¹⁶. Però, com assenyala Britzman, la qüestió encoberta ha estat: fins a quin punt poden ser diferents algunes persones i poden, fins i tot així, ser percebudes com a ordinàries? Aquest interrogant assenyala, de fet, la mateixa perversió de les corrents integracionistes. En definitiva, els efectes de la inclusió són una versió més obstinada de la uniformitat i una versió més amable de l'alteritat (Britzman, 2002, p. 211).

La teoria queer suposa un plantejament triàdic de les identitats sexuals, un trencament amb el plantejament dicotòmic modernista. Es tracta d'una invitació a pensar o re-pensar les sexualitats. Un canvi topogràfic i mental. Ens situem, així, en un altre estadi. Les sexualitats conformen una realitat polièdrica que difícilment es pot circumscriure en la clàssica anàlisi dicotòmica. Pren força la idea d'una sexualitat de la diferència. La pedagogia queer es construirà a partir de les diferències i aquestes estan en constant procés d'invenció, emergent incansablement, construint i re-construint cossos.

(16) «Aquellos que no pueden imaginar la diferencia que marca la diferencia en el ámbito curricular tienen la esperanza de que la verdad del subalterno persuadirá a la gente normativa de que acoga la diversidad de los demás y se acerque poco a poco a ellos, para así transformar, al nivel de estos sentimientos tan transferibles, sus actitudes racistas, sexistas y heterosexistas. Pero exactamente ¿cómo es posible acercarse poco a poco a aquello que sólo puede imaginarse como diferencia sin producir algo idéntico en el intento?» (Britzman, 2002, p. 211).

Les lectures de les sexualitats, fins avui han seguit aquest plantejament dicotòmic. Així trobem el que anomenaré un model A, heterosexista, recolzat en el sistema patriarcal, estructurat segons el model clàssic de família, misogin i fal·locèntric. El model B, que per bé que intenta aportar noves obertures és una còpia en negatiu del model A. Així la sexualitat es continua construint sobre els mateixos paràmetres, l'homosexualitat no és res més que la proposta oposada a l'heterosexualitat mantenint la mateixa matriu heterosexista. De fet, al marge d'aquesta relació d'aparent oposició i simetria entre A i B, en realitat subsisteixen en una relació dinàmica segons la qual el model B està subordinat al model A. Per altra banda, el significat del model A depèn del model B. Així, aquest darrer està constituït com a intern a la vegada que com a extern del primer, estructurant-se en una relació de mútua subjecció (Kosofsky 1998, p. 20). Cal entendre aquestes relacions conceptuals com a inestables i dependents. L'heterosexualitat no posseeix un estatut privilegiat sinó que cal tractar-la com a dependent. El model C o queer representa l'alliberació de la presó binària que pot conduir a un estat d'expansió infinita. Es tracta de sexualitats migratòries, en constant construcció, permeables i fluides. Aquesta tercera concepció nodreix la pedagogia reconsiderant àmbits i institucions fonamentals de l'educació que cal repensar i redefinir.

Des del model A, les pedagogies correctives han protagonitzant una recurrent insistència en normalitzar l'anormal. Des del model B, les pedagogies informatives han fracassat, ja que el coneixement dels fets no proporciona cap accés a la realitat, ni a la veritat, ni tan sols al comportament correcte. Per altra banda, aquest discurs pretén construir la compassió i la tolerància com la posició subjectiva correcta però, en realitat, acaba reforçant el binarisme nosaltres/ells. Alternativament, una pedagogia queer des del model C ha d'explorar les diferents maneres en què s'imaginen les experiències de les persones «diferents»; examinar allò normatiu del dia a dia i tornar a pensar aquesta quotidianitat com la que produeix les bases de l'estranyesa i les noves formes d'ignorància (Britzman, 2002, p. 214).

El judici normalitzador és una constant en pedagogia. Es dona, sovint, a través de comparacions de manera que es citen les accions individuals amb una referència que cal seguir (Gore, 2000, p. 234). Aquesta referència, principi d'una regla a seguir, és constitutiva de l'acte educatiu. És a dir, la referència a les normes és un tret comú de la pedagogia. Es convida els subjectes a seguir una determinada norma, es citen, s'anuncien i es repeteixen insistentment. Malgrat això, una pedagogia queer no hauria d'incloure cap referència en matèria sexual, cap reglament a seguir perquè la sola existència d'una referència comparativa condueix a l'exclusió de cossos i pràctiques legítimes. La sexualitat, la seva constitució i les institucions que genera haurien de ser plurals, particulars, flexibles i elàstiques.

L'exclusió representa el costat fosc de la normalització, la definició d'allò patològic. L'exclusió defineix la diferència, les fronteres i les zones. Com ja he comentat, les tècniques d'exclusió són omnipresents i constants en pedagogia; s'exclouen individus, identitats, pràctiques, com també formes de construir coneixement. Quina ha de ser la referència en pedagogia? Resulta gairebé impensable una pedagogia que no estableixi límits, que no normalitzi i patologitzi. Però al sortir d'aquests discursos perversos ens trobem amb la possibilitat de donar tot el crèdit a les autorepresentacions de diferència sexual ja que negar o alienar l'autoritat de qualsevol persona per descriure o nomenar el seu propi desig sexual és un acte de terribles conseqüències

(Kosofsky 1998, p. 40). «Pot, la pedagogia, reconèixer la impossibilitat de pensar en la normalitat i la manera en què la normalitat es constitueix una i altra vegada?» (Britzman, 2002, p. 212).

Els efectes d'un plantejament pedagògic queer són múltiples. Si ens aturem en els rols professionals i, concretament, en la noció de parella pedagògica, descobrim una idea dual que arranca de la divisió sexual, de la definició patriarcal de família. Per què es dóna tanta importància al sexe dels progenitors? Per què es realitza la divisió entre funcions paternes i maternes? En base a què es continua insistint en aquesta complementarietat? La totalitat ha vingut a representar-se en aquesta complementarietat sexual. S'ha classificat la realitat en base a unes diferències i no unes altres, dividint el món en parells d'oposats. Aquest sistema de coneixement i de comprensió ha tocat amb els seus límits. Les teories de la complexitat han assenyalat aquest fet però la pedagogia continua immersa en una dinàmica que no respon al nou tipus de relacions humanes. En aquest sentit, Gore assenyalava la limitació de les pràctiques pedagògiques ja estiguin fonamentades per filosofies tecnocràtiques o crítiques. La tasca d'educar, limita les mateixes possibilitats d'intervenir? O bé es tracta de redefinir, reconfigurar la mateixa noció «d'educar»? De què parlem quan parlem d'educar? Parlar de pedagogia queer significa replantejar la mateixa noció de pedagogia. L'adjectiu queer obliga a situar-la en un altre ordre de qüestions, lluny de la normalització, l'exclusió i la classificació.

Fet i fet, des de 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 l'anormalitat (Planella, 2006, p. 220).

La heterosexualidad implica tal cantidad de prácticas que no son sexuales que, en este momento, es inimaginable un mundo donde este compendio de normas hegemónicas no sea dominante. Estamos intentando gestar ese mundo. (Berlant i Warner, 2002, p. 242)

Pedagogia social queer

Les pedagogies legitimades citen una normativa i conviden els subjectes a identificar-se amb aquesta norma. És a dir, en definitiva, les pedagogies de l'exclusió conviden els subjectes, des de la seva posició hegemònica, a identificar-se com a exclosos, a repetir la norma que els descriu com a despullats de la societat, amb un projecte d'existència que continua ubicat en els marges. La noció performativa del gènere, per un efecte d'analogia, posa en qüestió tots aquells discursos que naturalitzen comportaments i actituds, però tampoc és tan senzill cridar els educands a un altre ordre de qüestions que no sigui l'hegemònic, perquè com deia, no hi ha un subjecte anterior als actes de parla performatius. Fer-se conscient de l'entramat d'aquesta dinàmica, de la matriu heterosexual que organitza i regula allò social és, potser, una línia de fuga per l'educació o més aviat el camí cap a la deseducació. Així doncs, no es tractarà tan d'innovar amb un projecte pedagògic radical sinó de fixar les bases d'un procés de deseducació.

Altrament, l'educació social sempre s'ha plantejat en termes de re-socialització o socialització terciària, d'inclusió i normalització. És en aquest sentit que caldria capgirar aquestes nocions, per tant ja no es tractarà d'acompanyar cap al si del sistema

sinó de trencar amb els seus mateixos nusos, refer el camí de cada història vital per tal de redescobrir altres trajectes. De la resocialització fins a l'asocialització. Una de les idees directrius és aquella noció de fuga de Roquefort en la que s'inclou la possibilitat de construir-se en un lloc social mític. Es tracta d'una fuga que permet la recerca «d'un lloc mític en el que seria possible sentir-se realment com si-mateix i reconegut com a tal més enllà del seu estatus social. La fuga és la recerca d'un lloc on imaginàriament es podria viure una existència social i una aventura solitària» (Roquefort, 1995, p. 162-163). La fuga constitueix una temptativa d'inventar un altre espai per tenir un lloc en el món. Segons Roquefort, es tracta d'un rebuig de les regles del joc per assolir un «fora de joc». En síntesi, d'imaginar-se en un futur per construir¹⁷. Trencar amb els marges d'allò social és quelcom que permet l'assumpció d'aquelles parts indigeribles pel sistema.

Així, doncs, la teoria queer insisteix en la importància de capgirar nocions naturalitzants de l'exclusió, reprendre o recuperar una manera de fer que denuncia la irreflexió d'alguns supòsits estesos, compartits i no qüestionats. Aquesta proposta, de fet, topa amb la mateixa impossibilitat de l'educació social. Fins avui forma de control social, forma de govern de la diferència. Les relacions de poder, però, poden ser subvertides des del seu mateix si. Aquesta noció inclou un caràcter extitucional de la pedagogia, de ruptura i subversió. En aquest sentit, Lorde, Deligny i Borja representen, precisament per defugir de l'autodenominació de pedagogs, un tarannà queer ple de possibilitats: Lorde, per la seva experiència radical com a negra i lesbiana; Deligny, per la seva idea de xarxa i la consegüent proposta d'extitució, però fonamentalment per la noció de ruptura pedagògica que proposa; i Borja, per l'agorara ruptura de tabús i la instrumentalització de la pròpia sexualitat. Es tractarà, entre d'altres qüestions, d'abandonar les intencions de pedagogitzar l'altre, d'educar, de normalitzar, per tal d'inscriure's en un projecte d'existència, de sentir i ser. Passar a excloure el sistema per tal d'incloure's un mateix, en la seva totalitat, en un projecte de possibilitats i no de constreyniments.

La cultura permet la humanització, forma part de la mateixa naturalesa humana, ens constitueix i ens precedeix, però potser caldria posar en dubte aquesta mateixa noció. Poder sortir de les institucions, *extituir-se*, suposa assumir un cert risc de retrocés. Però l'evolució consisteix, precisament, en això, en l'assumpció de riscos. I no oblidem, d'altra banda, que l'únic element essencial en qualsevol procés educatiu és l'Altre, un mateix en relació a algú altre que en un procés de reciprocitat es constitueixen mútuament. Ja no es tracta de normalitzar sinó de particularitzar la pedagogia, d'assumir i fer visibles aquelles parts humanes negades. Acceptar la diferència aliena per deixar de condicionar i «formar» o «de-formar» persones.

En síntesi, es proposa quelcom proper a una pedagogia del *diferendo*¹⁸. Per Lyotard, l'acord o el consens entre postures absolutament contràries és impossible i impensable. Si els col·lectius exclosos han estat radicalitzats com l'*altre* més absolut,

(17) Aquest no és un futur anticipat, projectat o prescrit per la promesa educativa. No és un futur relacionat amb un constreyniment del present o amb una cancel·lació de l'avenir. És, precisament, el que Skliar anomena una obertura a aquest avenir (Skliar, 2007, p. 87).

(18) «Distinto de un litigio, un diferendo es un caso de conflicto entre (por lo menos) dos partes, conflicto que no puede zanjarse equitativamente por faltar una regla de juicio aplicable a las dos argumentaciones. Que una de las argumentaciones sea legítima no implica que la otra no lo sea» (Lyotard, 1999; citat per Vidarte, 2005, p. 108-109).

expulsats de les estructures socials i definitivament exclosos de la mateixa condició humana, es fa difícil pensar una pedagogia del consens. És a dir, la clàssica pedagogia integracionista, re-socialitzadora que fins avui, amb molt poques excepcions, s'ha dut a terme. La proposta pedagògica que defenso aquí es basa en el dissens «no per una voluntat de cultivar l'equívoc o un irritant, obstinat i pertinaç no voler posar-se d'acord o negar-se a parlar, sinó perquè en el fons es reconeix la incommensurabilitat d'ambdues posicions» (Vidarte, 2005, p. 108). És a dir, la comunicació es defineix per la seva mateixa impossibilitat. Les jerarquies són insuperables i el diàleg sempre està contaminat. La política queer i, amb ella, la pedagogia queer parteixen d'aquests supòsits, és a dir, de l'heterogeneïtat dels discursos. Es tracta de plantejar les lluites polítiques en termes de *diferendo* i de proliferació de discursos incompatibles amb el poder.

Els *homosexuals*, els *bojos*, els *pobres*, els *toxicòmans*, els *discapacitats* han circulat al llarg de la història sota les condicions d'una etiqueta associada a una imatge negativa i totalitzadora. En definitiva, es tracta d'entitats que comparteixen un origen: la patologització dels seus comportaments i la radicalització dels seus cossos com a absolutament aliens a la humanitat, com a «cossos que no importen». Borja ens diria que es tracta de fer educació a través de la fe en la veritat viscuda i del coratge de ser un mateix. En síntesi, «només la malaltia pot portar a la cura, la resta són disculpes o intel·lectualitzacions» (Borja, 1995, p. 19). La possibilitat educativa passa pel reconeixement de la pròpia bogeria, de les pròpies *mariconades*, de les pròpies addiccions... Aquest punt ens condueix fins a la caiguda de les caretes professionals, fins a qüestionar aquella noció de «distància professional». «Tabú dels tabús és reconèixer-se persona amb els pacients» (Borja, 1995, p. 24).

Aquest assumpte pedagògic va, precisament, de rareses: «som raris, aquí estem»; d'estranyeses, d'estrangers en territoris propis, d'emigrants de la pròpia sexualitat; de diferències inquietants; de silencis, d'apropiacions. També va de marginalitats i alteritats. Però, davant de tot, va d'educacions, de la possibilitat deseducadora dels subjectes, de dinàmiques desidentitàries, de construir una altra educació, o en tot cas, d'oblidar-se definitivament de la funció pedagogitzadora ja que aquesta ha estat lligada, fins avui, a una autoritat normalitzadora, a una dinàmica basada en binarismes, alguns dels quals (naturalesa/cultura) són difícilment divorciables dels nexes de pensament més genocides en relació a les persones diferents.

Fet i fet, la teoria queer permet fer una relectura de l'educació social. Les formes queer ofereixen la possibilitat de fonamentar epistemològicament una pedagogia social, una pedagogia de l'exclusió, en definitiva, una pedagogia *rareta*. Es tracta d'impregnar la pedagogia d'una cultura queer; no es proposa només un simple tras-pàs sinó una immersió profunda en la dinàmica activista i el tarannà queer. Malgrat aquesta convicció, un interrogant se'ns fa present a les aules, centres i institucions educatives: «¿és ara el moment en el que els educadors han de qüestionar-se l'articulació de discursos basats en la identitat, quan l'educació encara no ha solucionat positivament el reconeixement de la identitat gai o lesbiana, o quan la pràctica quotidiana de la majoria de l'alumnat segueix patint d'un enorme desplegament d'allò més conservador del seu ideal de gènere?» (Alcoba, 2005, p.11).

Así pues nos resistimos y por eso también infundimos un diferente tipo de *terror*: la violencia, el vértigo, incluso la náusea, la desorientación provocada por la persona *rarita* que no encaja en las categorías cognitivas del dualismo sexual. (Grupo de Trabajo Queer, 2005, p. 23)

Referències

- Alcoba, E. (2005) «Prólogo a la edición española», a Talburt, S. i Steinberg, S [ed.] *Pensando queer: sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, Graó, p. 9-12.
- Autoria diversa (2003) *Prótesis de género: los límites materiales de la performance y la performatividad*. Disponible a: www.sindominio.net/karakola/retoricas/protesis.htm [accés: 25.08.2008].
- Béjar, H. (2007) *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*. Barcelona, Herder.
- Berlant, L.; Warner, M. (2002) «Sexo en público» a Mérida, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona, Icaria, p. 229-257.
- Borja, G. (1995) *La locura lo cura*. Vitoria, La Llave.
- Britzman, D. (1995) «Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight». *Educational Theory*, 45, p. 151-165.
- (1998) *Lost subjectes, Contested Objects: Toward a Psychoanalytic Inquiry of Learning*. Albany, NY, State University of New York Press.
- (2002) «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas» a Mérida, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona, Icaria, p. 197-228.
- Butler, J. (2002a) *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, Paidós.
- (2002b) «Críticamente subversiva» a Mérida, R. (Ed.) *Sexualidades transgresoras: Una antología de estudios queer*. Barcelona, Icaria, p. 55-79.
- Carrascosa, S.; Vila, F. (2005) «Geografías víricas: hábitats e imágenes de coaliciones y resistencias», a Grupo de Trabajo Queer (ed.) *El eje del mal es heterosexual: figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*. Madrid, Traficantes de sueños, p. 45-59.
- Córdoba, D. (2003) «Identidad sexual y performatividad». *Athenea Digital*, núm 4, p. 87-96. Disponible a: <http://antalya.uab.es/athenea/num4/cordoba.pdf>
- Córdoba, D.; Sáez, J.; Vidarte, P. (2005) Teoría queer: políticas bolleras, maricas, trans, mestizas. Barcelona, Egales. [Córdoba, D., «Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad», p. 21-66; Sáez, J., «El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault», p. 67-76; Vidarte, P. «El banquete uniqueersitario: disquisiciones sobre el s(ab)er queer», p. 77-109].
- Curran, G. (2002) *Young Queers Getting Together: Moving Beyond Isolation and Loneliness*, Melbourne, University of Melbourne, 2003 [Tesi doctoral inèdita].
- De Lauretis, T. (1999) *Diferencias*. Madrid, Horas y Horas.
- Eribon, D. (2003) *Somos raritos, aquí estamos*. Disponible a: www.jornada.unam.mx/2003/oct03/031002/ls-teoriaqueer.html [accés: 22.08.2008].
- Espinosa, Y. (2003) *A una década de la performatividad: de presunciones erróneas y malos entendidos*. Disponible a: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18330103> [accés: 22.08.2008].
- Foucault, M. (1986) *Historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- (1991) *Historia de la sexualidad: la inquietud de sí*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2005) *Historia de la sexualidad: la voluntad de saber*. Madrid, Siglo XXI.
- Gimeno, B. (2005) *Historia y análisis político del lesbianismo: la liberación de una generación*. Barcelona, Gedisa.
- Gore, J. (2000) «Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía», a Popkewitz, T. i Brennan, M. (coord.) *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares-Corredor, p. 228-249.
- Grupo de Trabajo Queer (2005) *El eje del mal es heterosexual: figuraciones, movimientos y prácticas feministas queer*. Madrid, Traficantes de sueños.
- Guasch, O.; Viñuales, O. (2003) «Sociedad, sexualidad y teoría social: la sexualidad en perspectiva sociológica», a Guasch, O. i Viñuales, O. (ed.) *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona, Bellaterra.
- Herrero, J. (2001) *La sociedad gay*. Madrid, Foca.
- Kosofsky, E. (1998) *Epistemología del armario*. Barcelona, Tempestat.
- Larrosa, J. (1998) «¿Para qué nos sirven los extranjeros?», a Santamaría, E. i González, F. (coord.) *Contra el fundamentalismo escolar*. Barcelona, Virus, p. 51-71.
- Lizarraga, X. (2003) *Una historia sociocultural de la homosexualidad*. Barcelona, Paidós.
- Orde, A. (1984) *La hermana y la extranjera*. Madrid, Horas y Horas.
- Llamas, R. (1998) *Teoría torcida: Prejuicios y discursos en torno a la homosexualidad*. Madrid, Siglo XXI.
- Mérida, R. (2002) *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona, Icaria.
- Morris, M (2005): "Queer life and school culture: troubling genders". *Multicultural Education*, 12, 8-13. Disponible a:
<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp>
 [accés: 10.09.2008]
- (2005) «El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer» a Talburt, S. i Steinberg, S. (Eds.) *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, Graó, p. 35-55.
- Pastor, M. i Pie, A. (2005) [2006] «De l'allure de l'adolescència». *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 4, 2005 [2006], p. 127-148.
- (2008) *Adolescents singulars: notes crítiques per a una educació social marginal*. Barcelona, Claret.
- Pérez de Lara, N. (1998) *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, Laertes.
- Pie, A. (2005) «Dona, cossos i diskapacitats». *Temps d'educació*, 29, p. 313-321.
- (2006) «La Pedagogía social instituida», a Planella, J. i Vilar, J. (coord.) *La Pedagogía social en la sociedad de la información*. Barcelona, Eduuoc, p. 115-162.
- (2009) *Educació social i Teoria Queer. De l'alteritat o les dissidències pedagògiques*. Barcelona, Editorial UOC.
- Planella, J. (2003) *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2003 [Tesi doctoral inèdita].

- (2005): «Pedagogía hermenéutica. Más allá de los datos en la educación». *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible a: <http://www.rieoei.org/1078.htm> (accés: 22/08/2008).
- (2005) [2006] «El cos en els discursos pedagògics: de la presència/absència a la queer pedagogy». *Revista Catalana de Pedagogia*, núm. 4, p. 169-200.
- (2006) *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, Desclée de Brower.
- Popkewitz, T.; Brennan, M. (2000) *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Preciado, B. (2002) *Manifiesto contra-sexual*. Madrid, Opera Prima.
- Rivordy-Tschopp, F. (1989) *Fernand Deligny Educateur "sans qualités"*. Ginebra, Les Editions IES.
- Roquefort, D. (1995) *Le rôle de l'Éducateur. Éducation et psychanalyse*. París, L'Harmattan.
- Sáez, J. (2004) *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid, Síntesis.
- Skliar, C. (2007) *La educación [que es] del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Noveduc.
- Talburt, S. i Steinberg, S.R. (2005) *Pensando queer: Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona, Graó.
- Veiga, A (2001) «Inclure per excloure», a Larrosa, J. i Skliar, C. (ed.) *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Alertes, p. 165-184.
- Woolf, V. (2003) [1928] *Orlando*. Madrid, Alianza.

De la teoría queer y las otras maneras de pensar la educación

Resumen: En este artículo, mediante el método hermenéutico, se profundiza en las nociones fundamentales de la teoría queer con la intención de utilizarla, posteriormente, como marco epistemológico de la educación social. Por este motivo, colabora en la desestabilización de algunos binarismos, repensando la normalidad y su inscripción en la pedagogía. Partiendo de los interrogantes de Kosofsky, el texto efectúa una inmersión en la desnaturalización del sexo, el género y la sexualidad, así como en la noción performativa de género utilizando autores como Foucault, Wittig y Butler. Estos conceptos queer sirven para iniciar un análisis de los discursos pedagógicos heterosexistas, así como para presentar una propuesta pedagógica que insiste en la necesidad de ir más allá de la heteronormatividad y la normalidad como elementos de estabilidad pedagógica. Así pues, se trata de desestabilizar certezas, romper con la dicotomía sexual, proponer la necesidad de fijar las bases de un proceso de deseducación, transformar las nociones naturalizantes de la exclusión, despedagogizar la misma pedagogía, particularizándola y centrándola en una posición de ruptura.

Palabras clave: teoría queer, pedagogía queer, sexo, género, sexualidad, heteronormatividad

De la théorie queer et des autres manières de penser l'éducation

Résumé: Grâce à la méthode herméneutique, l'article approfondit les notions fondamentales de la théorie *queer*, afin de l'utiliser par la suite comme cadre épistémologique de l'éducation sociale. Pour cette raison même, il collabore à la déstabilisation de certains binarismes, repensant la normalité ainsi que son inscription dans la pédagogie. En partant des interrogations de Kosofsky, le texte effectue une immersion dans la dénaturalisation du sexe, du genre et de la sexualité, ainsi que dans la notion performative de genre avec des auteurs tels que Foucault, Wittig et Butler. Ces concepts *queer* servent pour commencer une analyse des discours pédagogiques hétéro-sexistes et pour présenter une proposition pédagogique qui insiste sur la nécessité d'aller bien au-delà de l'hétéro-normativité et la normalité comme éléments de stabilité pédagogique. Ainsi, il s'agit de déstabiliser les certitudes, de rompre avec la dichotomie sexuelle, de proposer la nécessité de fixer les bases d'un processus de *des-éducation*, de bouleverser les notions naturalisantes de l'exclusion, et de *dé-pédagogiser* la pédagogie elle-même, en la particularisant et en la centrant sur une position de rupture déterminée.

Mots-clés : théorie *queer*, pédagogie *queer*, sexe, genre, sexualité, hétéro-normativité

On queer theory and other ways of thinking about education

Abstract: Using the hermeneutic method, the paper explores the fundamental notions of queer theory with the purpose of applying it as epistemological framework to social education. For this reason, the paper contributes to destabilizing binarisms, rethinking normality and connecting it to pedagogy. Starting from the questions posed by Kosofsky, the paper reviews the denaturalization of sex, gender and sexuality, as well as the performative nature of gender in authors such as Foucault, Wittig and Butler. These queer concepts are used to analyse heterosexual pedagogical discourses, and to present a pedagogical proposal that stresses the need to go beyond heteronormativity and normality as elements of pedagogical stability. Thus, the paper states that it is necessary to destabilize certitudes, transcend sexual dichotomy, propose the need to set the basis for a process of uneducation, invert the 'natural' concepts of exclusion, and 'depedagogize' pedagogy itself, individualizing it and focusing on rupture.

Key words: queer theory, queer pedagogy, sex, gender, sexuality, heteronormativity