

Enseñanzas de la teoría *Queer*¹ para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras

JUAN RAMÓN GUIJARRO OJEDA

Facultad de Educación y Humanidades, Melilla
Universidad de Granada

Recibido: 18 enero 2006 / Aceptado: 22 marzo 2006

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: En este artículo afrontamos la difícil tarea de articular la Didáctica de la Lengua y la Literatura Extranjeras con la sexualidad desde los parámetros que nos proporciona la Teoría *Queer*. En primer lugar realizamos un recorrido por los fundamentos teóricos de la misma visitando desde Foucault hasta Butler pasando por Derrida, De Lauretis, Adrienne Rich, Monique Wittig o Rubin. Finalmente, en un ejercicio de pragmatismo, intentamos aplicar todos estos conocimientos sobre identidades sexuales subversivas a la teoría y la práctica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura Extranjeras.

Palabras clave: Didáctica de la Lengua Extranjera, Teoría *Queer*, Identidad sexual.

ABSTRACT: In this paper we try to articulate two fields of knowledge: the Didactics of Foreign Language and Literature and the Queer Theory. First of all, we present the theoretical underpinnings which inform this theory: Foucault, Butler, Derrida, De Lauretis, Adrienne Rich, Monique Wittig, or Rubin. Finally, pragmatically speaking, we apply this knowledge about subversive sexual identities to the theory, practice and research in the field of Foreign Language and Literature Education.

Keywords: Foreign Language Didactics, Queer Theory, Sexual Identity.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo está motivado por la influencia que el funcionamiento desconocido de los procesos sexuales podría tener en la reconsideración de la educación, y en consecuencia, de la Didáctica de la Lengua y la Literatura Extranjeras. Es esta ardua empresa por la amplitud de saberes que intervienen en estos juicios meta-gnoseológicos, pero, sin embargo, tan solo la aventura del conocimiento de las relaciones y las formas se torna altamente productiva para ir ajustando y enmarcando nuestras prácticas docentes dentro de contextos intelectuales que

¹ A lo largo de este trabajo, utilizaremos el término anglosajón “Queer” en vez de su complicada traducción al castellano que vendría a ser algo así como “maricón”, “bollera”, etc. Algunos teóricos lo han traducido por “torcido” siguiendo la raíz latina del término “torquere” y que conecta igualmente con la base Indoeuropea del mismo que en Germano antiguo sería “twer” y en Old Norse “tvert”.

faciliten la verdadera libertad de pensamiento y actuación en la praxis diaria de nuestras aulas.

Allá por el año 1990, Teresa de Lauretis acuña el término Teoría *Queer* dando el pistoletazo de salida a toda una corriente heterogénea de pensamiento que tenía sus precursores más directos en *La historia de la sexualidad* (1978) de Michel Foucault y en los trabajos de otros postestructuralistas como Jacques Derrida. Se crea así un fructífero marco de actuación para la identidad y la política que tiene entre sus filas pensadores y obras tan relevantes como *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990) de Judith Butler; *Epistemology of the Closet* (1990) o *Tendencias* (1993) de Eve Sedgwick; o *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* (1993) de Michael Warner.

2. OBJETIVOS

Con el desarrollo de este trabajo, perseguimos los siguientes objetivos:

- Clarificar conceptualmente la Teoría *Queer* como movimiento de pensamiento heterogéneo y crítica cultural.
- Aplicar los conocimientos que nos ofrece la Teoría *Queer* sobre el funcionamiento oculto de la sexualidad a la Didáctica de la Lengua y la Literatura extranjeras.
- Crear conciencia entre el profesorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura sobre la importancia de crear un marco de actuación crítico para encauzar la teoría y la práctica dentro del aula.

3. FUNDAMENTOS GNOSEOLÓGICOS DEL *QUEERISMO* TEÓRICO

3.1. ¿Qué es la Teoría *Queer*?

La Teoría *Queer* puede considerarse como una corriente de crítica literaria y cultural que tiene su origen en los Estados Unidos a mediados de los años 80 y que debe sus raíces a la teoría feminista y a los filósofos franceses Jacques Derrida y Michel Foucault. Entre los objetivos de los teóricos *queer* está el análisis de textos que van desde *Women in Love* de D. H. Lawrence hasta comedias de situación de televisión como *Queer as a Folk* con el objetivo que exponer significados subyacentes, distinciones y relaciones de poder producto de la cultura más amplia que generan estos textos. Los análisis resultantes revelan complicadas estrategias culturales para la regulación del comportamiento sexual que a menudo resulta en la opresión de los disidentes sexuales que violan los tabúes sexuales y no ciñen sus experiencias a los roles de género convencionales culturalmente sancionados.

3.2. *Los padres y las madres de la Teoría Queer*

Como indicábamos en la introducción, la Teoría *Queer* nace tomando como fuente dos pensadores: Derrida y Foucault; para ir conformando posteriormente sus postulados con las

aportaciones de feministas como Monique Wittig, Adrienne Rich o Rubin. De la obra de Derrida nos interesan especialmente algunos conceptos clave de los que se apropiará la Teoría *Queer* para fundamentar epistemológicamente sus teorías y sus prácticas: la deconstrucción, la *différence* y lo performativo.

Sáez (2004) define la deconstrucción como:

[...] un acercamiento que disloca el sistema de oposiciones conceptuales derivado de la idea metafísica de la verdad, y que insiste en la imposibilidad de mantener un pensamiento de la totalidad (p. 83).

La deconstrucción hace realidad la inestabilidad de los métodos, de los textos, de las arquitecturas epistemológicas, de la historia de las ideas. A través de ella, podemos rastrear los textos para producir nuevas significaciones. Algunos de los beneficios de la deconstrucción para la Teoría *Queer* es la lucha contra el sistema binario de oposiciones (homo/hetero) (biología/cultura) (hombre/mujer), así como el derrumbe de verdades absolutas sobre los sujetos, la sexualidad o la identidad. La *différence* “designa la causalidad constituyente, productiva y originaria, el proceso de ruptura y de división cuyos diferendos o diferencias serán productos o efectos constituidos” (Derrida, 1978: 44). Finalmente, la performatividad es un término surgido de la lingüística de J. L. Austin que la oponía a los actos de lenguaje constataivos. Estos últimos se pueden verificar con la realidad y los primeros producen los actos a los que se refieren, en este caso no son verdaderos ni falsos, simplemente, salen adelante o no.

La genealogía de Foucault se centra en tres grandes dimensiones: el saber, el poder y la ética. Es decir, cómo nos constituimos como sujetos de conocimiento; cómo nos constituimos históricamente en sujetos que influyen sobre los demás y cómo nos erigimos en agentes morales. Estas tres dimensiones tendrán una gran influencia en la Teoría *Queer* en tanto que las estructuras epistemológicas se analizan en sus efectos de producción y de poder (Sáez, 2004:67).

Aterrizando en la homosexualidad, lo interesante desde el punto de vista de Foucault es el análisis que realiza para dilucidar la época, las condiciones y los valores bajo los cuales surge esa categoría llamada “homosexual” y que a través de los discursos médicos o psicológicos, por ejemplo, se va a constituir en una “especie”. De entrada, los “discursos científicos” (medicina, psiquiatría) son sometidos a la duda porque la ciencia fabrica conceptos, ideas, objetos, sujetos y cuerpos con unos intereses históricos determinados que son susceptibles de ser criticados.

En *La historia de la sexualidad. La voluntad de saber* (1978), plantea Foucault una tesis hasta el momento inédita: el sexo es algo abierto donde intervienen discursos, escritura, investigación, confesión, testimonios, conocimiento; ya no es algo cerrado o reprimido. Es lo que él denomina “dispositivo de sexualidad”. La homosexualidad nace de un discurso médico patologizador y al mismo tiempo como una forma de identidad global que es impuesta al sujeto como imperativo categórico (Sáez, 2004: 70).

La poeta Estadounidense Adrienne Rich establece en “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana” (2001) que la heterosexualidad es un dispositivo institucionalizado en el plano político con consecuencias directas en la identidad sexual y en el género. Igualmente,

le interesa unir el lesbianismo con el feminismo, ya que nos desvela que el feminismo se había restringido a los parámetros heterocentristas y se había olvidado casi por completo de las prácticas lesbianas. Una de sus aportaciones más relevantes de las que se apropiará el discurso “queer” será la consideración de la “raza” y de la “clase” como elementos distintivos en las cuestiones de género.

En algunas de sus obras más influyentes como *The Straight Mind* (1992), Monique Wittig intenta lanzar la idea del sexo como categoría política culturalmente establecida. Además, critica los límites de la heterosexualidad como constructo de un pensamiento que la ha categorizado como dato. Wittig habla de ‘dispositivo heterocentrado’ para referirse a la amplia amalgama de discursos sociales, políticos, científicos, etc. que se encargan de establecer la ‘heteronorma’ en los ámbitos del sexo, del género o de la filiación; por el contrario, no le interesa la heterosexualidad como mera práctica sexual.

La importancia de las aportaciones de Wittig para la Teoría *Queer* residen fundamentalmente en su interés por la abolición de las categorías ‘hombre’ y ‘mujer’. Ambas categorías habían sido ampliamente aceptadas por los movimientos “Gay & Lesbian” de las décadas precedentes. Y es que ya no sólo importan los actos homófobos, sino los discursos opresores que nos llegan desde la Filosofía y la Ontología:

Para nosotros no hay ser-mujer ni ser-hombre. ‘Hombre’ y ‘mujer’ son conceptos de oposición, conceptos políticos (...) no puede ya haber mujeres ni hombres ni como clases ni como categorías de pensamiento y de lenguaje, deben desaparecer política, económica, ideológicamente. Si nosotras, lesbianas, homosexuales, continuamos llamándonos o concibiéndonos como mujeres, como hombres, contribuimos a mantener la heterosexualidad. (Sáez, 2004: 105-106).

Finalmente, el concepto de “sistema sexo/género” fue ideado por Rubin en su artículo “El tráfico en las mujeres: Notas sobre la economía política del sexo” (1975). Expone nociones sobre el sexo biológico y la configuración social y cultural de lo femenino y lo masculino. Igualmente, habla de las nociones de “heterosexualidad obligatoria” o “heterosexualidad forzosa”. La importancia del discurso de Rubin radica en su oposición frontal a los discursos “Gay & Lesbian” que aclamaban la necesidad de formar parejas estables, el matrimonio, la normalidad de sus prácticas, es decir, asimilarse a la “heteronorma” social y legalmente.

3.3. Las voces de la Teoría *Queer*

En *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (1990), Butler discute la idea errónea del feminismo al considerar que las mujeres eran un grupo con características e intereses comunes. Esa opción creaba una situación que reforzaba la división binaria de los seres humanos: mujeres y hombres. Esta situación va en contra de la posibilidad de una persona para crear su propia identidad, por lo tanto, el feminismo cerraba las puertas a las oportunidades. El feminismo rechazaba la idea de que la biología es definitoria, pero desarrollaron una explicación de la cultura patriarcal que asumía que los géneros masculinos y femeninos se construirían inevitablemente, por la cultura, sobre cuerpos masculinos y femeninos, haciendo del destino algo de lo que es difícil escapar.

Butler discute que el sexo (macho, hembra) parece ser el origen del género (masculino, femenino) que, a su vez, parece ser el causante del deseo (hacia el otro género). Esto es visto

como un continuo. El enfoque de Butler, inspirado en parte por Foucault, pretende básicamente aplastar los enlaces supuestos entre estos, de tal forma que el género y el deseo son flexibles y volátiles y no están causados por otros factores estables. Butler (1990) dice que “there is no gender identity behind the expressions of gender; ... identity is performatively constituted by the very “expressions” that are said to be its results” (p. 25). En otras palabras, el género es una *performance*; es lo que se hace en distintos momentos, más que una cuestión universal de “who you are”.

La idea es que las identidades no son fijas, que las diferencias de poder cambian según las diferentes situaciones, que tu destino, poder y vida no están determinados por un puñado de hechos descriptivos sobre ti mismo como el género, la clase, la etnicidad, la edad, etc. Butler hace una llamada a la acción subversiva en el presente: “gender trouble” – la movilización, la confusión subversiva y la proliferación de los géneros – y por lo tanto la identidad.

En 1987, De Lauretis publica un artículo titulado “The technology of gender” donde desarrollará en profundidad algunas de las premisas Foucaultianas indicando que el género es una tecnología. Critica profundamente la idea de “diferencia sexual” como terreno para enmarcar los estudios de género porque limita la posibilidad de concebir la sexualidad como elementos más amplios y que se ajustan a otros parámetros de actuación que no están directamente relacionados con el sexo.

La revista *Differences* dedica en 1991 un número a la Teoría *Queer* y esta autora constituye los objetivos de la misma:

“[...] articular los términos gracias a los cuales las sexualidades “gays” y lesbianas pueden ser comprendidas e imaginadas como formas de resistencia a la homogeneización cultural, oponiéndose al discurso dominante por medio de otras disposiciones del sujeto cultural, (...) y articular los discursos y las prácticas de las homosexualidades en relación con el género y la raza, así como las diferencias de clase o de cultura étnica, de generación y de situación geográfica y sociopolítica”.
De Lauretis (1991: 34-35).

En estas palabras reside un concepto clave de la Teoría *Queer* que es el nomadismo de las identidades que huyen de espacio en espacio en contra de la normalización homogeneizante de los grupos de poder. Por lo tanto, la sexualidad, los cuerpos, los géneros van a depender definitivamente de momentos históricos, políticos, estrategias discursivas, etc. Esta posición puede denominarse como post-feminista ya que huye claramente de conceptos universalistas y esencialistas como la categoría “mujer” donde, por ejemplo, las lesbianas no tienen una presencia relevante y menos las lesbianas negras. De aquí la sentencia “Las lesbianas no son mujeres” de Monique Wittig.

Eve Kosofsky Sedgwick plantea en su trabajo *Epistemology of the Closet* (1990) que las oposiciones binarias estándares limitan la libertad y la comprensión, especialmente en relación a la sexualidad. Por ejemplo, la limitación de la sexualidad a “homosexualidad-heterosexualidad”, dentro de una estructura binaria opuesta, es una postura demasiado simplista de la misma. Habría que preguntarse entonces qué es lo que engloba la sexualidad humana.

El uso de la lengua o la propia compartimentalización es un aspecto de gran interés para Sedgwick. Por ejemplo, la homosexualidad es un concepto tendencioso que según Sedgwick,

“... it has always seemed to have at least some male bias -whether because of the pun on Latin *homo* = *man* latent in its etymological macaronic, or simply because of the greater attention to men in the discourse surrounding it” (*Ibíd.*, 17). Asimismo, el término “gay” produce resultados enrevesados. Algunas mujeres se llaman a sí mismas ‘lesbianas’ y no se identifican en absoluto con el término ‘gay’; pero otras mujeres se identifican como ‘gay women’, por lo tanto, se desasocian del término lesbiana. Esto produce un conflicto obvio en el lenguaje que Sedgwick señala como otro problema en la larga lista de los problemas relacionados con la oposición binaria moderna de homosexual/heterosexual.

4. ENSEÑANZAS *QUEER* PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EXTRANJERAS

La educación, en nuestra opinión, debería animar a los alumnos a reinventarse a sí mismos y a autocrearse bajo la estimulación del trabajo personal crítico. Sin embargo, y muy a menudo, el único resultado que se consigue con los procesos educativos es la creación de seres uniformes porque lo único que se hace es reproducir y perpetuar los patrones que nos vienen dados (idea de la ‘performatividad’ de Butler). Además, es innegable que tanto el profesorado como los entes educativos políticos ya parten de una idea preconcebida de lo que los niños deben ser de mayores. En educación, y siguiendo la Teoría Queer, lo importante no es el trofeo último final, sino los procedimientos, los discursos y la cultura de intelectualidad que se pone en marcha ante tal objetivo.

4.1. La teoría: ¿Gay & Lesbian o sujetos *queer*?

Britzman (2005) es tajante al decir que “no debe entenderse la sexualidad como un tema aislado, sino como las condiciones para la aventura de crear ideas, de teorizar las cuestiones del amor y de la pérdida del amor y de advertir los grandes temas unidos a nuestra sexualidad” (p. 65). Desde esta perspectiva, la introducción de la sexualidad en el currículo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura extranjeras, se torna en una tarea ardua aunque excitante.

Es dentro de este marco epistemológico donde los materiales que utilizamos en nuestras prácticas educativas tienen que reflejar sin miedo ni complejos aspectos de la sexualidad (tanto la heterosexualidad como la homosexualidad u otras formas identificadas como “no normativas”). Los conceptos que transmitimos en la Didáctica de la Lengua y la Literatura extranjeras a menudo hacen referencia única y solipsista a un mundo heterocentrado donde las diferencias de entendimiento y de identidades no tienen cabida (ver Guijarro Ojeda, 2004). Los profesores deberían devolver al alumnado la alegría por investigar nuevas ideas, por tenerlas, por cambiarlas o por demostrarlas constatando criterios para crear nuevos conocimientos. En estas relaciones conceptuales se debe buscar siempre el placer y el goce para con el otro y sistematizarlas como lazos sociales de las estructuras de conocimiento.

Algunos investigadores (Brems y Strauss, 1995; Hirst, 1981; Nelson, 1993a) han establecido que la homofobia (un prejuicio) y el heterosexismo (discriminación sistemática) pueden afectar negativamente a la enseñanza y aprendizaje y por lo tanto necesitan ser tratados en

el aula, en la institución educativa y en la profesión educativa en general. Muchos expertos dentro del área TEFL² (Neff, 1992; Summerhawk, 1998) han ofrecido sugerencias prácticas para hacer los currículos y los materiales más “gay-friendly” de forma inclusiva. Ya en algunos materiales se empieza a hacer referencia a temas ‘queer’ dentro de discusiones sobre la familia y la discriminación social (Clarke, Dobson y Silberstein, 1996; Thewlis, 1997).

Como indica Nelson (1999), muchos profesores del área TEFL se muestran reticentes a aceptar la idea de que las identidades “gay” o lesbianas puedan tener alguna relevancia para el aprendizaje de una lengua extranjera. Una concepción “gay-friendly” es siempre marginal y tiene interés solamente para un grupo reducido de profesores (siempre “gays”) y alumnos. Además, se inserta de forma artificial un discurso homosexual en un campo en el que no es relevante ni apropiado. Sin embargo, como apunta Harris (1990) estos profesores no reconocen que la identidad sexual es una parte integral del campo TESOL³ al afirmar que “Husband, wife, wedding ring... anniversaries, in-laws, boy/girl friend: all are the currency of everyday social intercourse for the heterosexual” (p. 103). Pero claro, no estamos en condiciones de afirmar si todas estas referencias a la identidad sexual son percibidas como tal por el personal. En cambio, si hablamos de relaciones “gays”, de costumbres “gays” o de personajes “gays”, es mucho más probable que los identifiquemos dentro de los parámetros de la identidad sexual, ya que la homosexualidad está hipersexualizada (Hinson, 1996). Otra parte del profesorado encuentra la enseñanza “gay-friendly” muy atractiva pero reconocen que no tienen las herramientas necesarias para afrontarla, así como la falta de conocimiento de fuentes de información y de procedimientos para llevar a buen puerto tales fines (Snelbecker, 1994: 110). Esta situación no es de extrañar teniendo en cuenta la escasez de investigaciones que existen sobre la identidad sexual en las prácticas del aula.

Generalmente, los intentos por introducir temas “queer” dentro del aula TEFL han estado basados en el marco de identidad *Gay & Lesbian*. En la práctica del aula, el interés central ha sido desarrollar lo que Britzman (1995: 158) llama “pedagogía de la inclusión” que tiene como objetivo la introducción de imágenes auténticas sobre “gays” y lesbianas en el aula a través del currículo y los materiales. Aunque esta postura resulta un gran avance hacia las prácticas “gay-friendly”, Nelson (1999: 376-377) apunta una serie de problemas a esta corriente:

- How is a lesbian to be represented in curricula or materials?
- Which characters or characteristics will be included, which excluded?
- If these representations come only from the target culture, are they sufficiently inclusive?
- Will teachers, teacher educators, and material developers have the knowledge to be able to include sexual minorities?
- Will students consider such inclusions relevant to their own lives and to their needs as language learners? After inclusive references are made, what happens next? Who decides?

² Teaching English as a Foreign Language.

³ Teaching English to Speakers of Other Languages.

En contraposición, la “pedagogía de la investigación” o “pedagogy of inquiry” basada en la Teoría *Queer* pasa de lo anterior a analizar cómo el lenguaje y la cultura formulan y establecen todas las identidades sexuales (incluida también la heterosexualidad). Desde esta perspectiva, surgen nuevas implicaciones dentro del aula que conceptualiza Nelson (1999: 377) con gran precisión:

- Acknowledging that the domain of sexual identity may be important to a range of people for a range of reasons;
- Examining not only subordinate sexual identities but also the dominant one(s);
- Looking at divergent ways of producing and “reading” sexual identities in various cultural contexts and discourses;
- Identifying prevailing, competing, and changing cultural norms that pertain to sexual identities;
- Exploring problematic and positive aspects of this identity domain;
- Considering sexual identity in relation to other acts of identity and vice versa.

Por un número de razones, la Teoría *Queer* ofrece un marco de actuación más flexible y abierto para facilitar la “investigación”, particularmente dentro del contexto intercultural⁴ en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, que el marco *Gay & Lesbian*. No obstante, la defensa de las identidades marginadas puede ser necesaria de vez en cuando en clase, pero como enfoque para la enseñanza parece ser algo limitado. En un nivel práctico, la “investigación” es más factible para los profesores porque no requiere de estos tener todas las respuestas sino que tienen que formular las preguntas, facilitar la investigación y explorar lo desconocido.

Las siguientes preguntas para la discusión en clase ilustran en términos prácticos algunos de los parámetros expuestos por la Teoría *Queer* que pueden utilizarse junto a situaciones problemáticas y que pueden ser muy beneficiosos para su puesta en marcha en contextos multiculturales (Littlejohn, 1992: 284):

- In this country, what do people do or say (or not do or say) if they want to be seen as gay (lesbian) (straight)?
- How is this different in another country? How is it similar?
- Why do people sometimes want to be seen as straight [bisexual] [lesbian]? Why do they sometimes not want to?
- Why do people sometimes want to be able to identify others as straight [gay] [bisexual]? When is it important to know this about someone? When is it not important at all?
- Is it easy to identify someone as gay [straight] [lesbian]? Why or why not? Does it make a difference if the person is old or young, a man or a woman, someone you know or someone you only observe? What other things can make it easier or more difficult?

⁴ Para un acercamiento más profundo sobre la interculturalidad en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ver Trujillo Sáez (2001), (2002), (2005) y Vez Jeremías & González Piñeiro (2004).

- Are there people who think their sexual identity is more [less] important than another part of their identity? Explain.
- In this country [in this city] [on this campus], which sexual identities seem natural or acceptable? Which do not? How can you tell?
- After people move to this country, do they change how they think about sexual identities? If so, how? If not, why not?

Si miramos a la forma en que son construidas las identidades sexuales, los estudiantes pueden desmitificar potencialmente los aspectos no-familiares de la lengua y la cultura objeto de estudio sin representar la cultura como algo homogéneo e inmutable. Además, si consideramos más de un contexto cultural puede ayudar a especificar más que a universalizar lo que se entiende por identidad heterosexual, bisexual, “gay” o lesbiana. Lo más importante de estas preguntas es que tanto los estudiantes como los profesores toman conciencia de que las identidades no son “verdades” ni “hechos”, sino constructos teóricos que funcionan dentro de un contexto determinado, de una época concreta y con unos fines políticos específicos.

4.2. La práctica: Propuestas didácticas para la introducción de la Teoría *Queer* en el aula de Lengua extranjera

Los recursos que proponemos en este trabajo se centran principalmente en el uso estético de la lengua: la literatura y el cine. Tanto la literatura como el cine se presentan como sistemas que articulan de forma simbólica los valores de una sociedad o cultura determinada sirviendo como soporte para el desarrollo expresivo de la misma. Tienen la capacidad de captar las complejidades, los problemas y el significado de los valores de esa sociedad con el propósito de entender “the meaning of others”. De esto se deduce que son medios imprescindibles para reflejar aquellos conflictos que se dan en el seno de la cultura derivados de las diferentes ideologías de los grupos sociales que tienen en la base diferencias de tipo étnico, de cultura, de clase o de género, entre otros.

A continuación exponemos algunas propuestas didácticas concretas para el aula de LE que realizamos con una selección de materiales en Lengua inglesa. Las clasificamos en tres niveles de dificultad tanto lingüística como cognitiva:

1. **Nivel inicial:** *One Dad, Two Dads, Brown Dad, Blue Dads* es un clásico internacional de libro ilustrado para niños ideado por Johnny Valentine (2004). Este libro explica a los estudiantes que las familias se presentan en diferentes formas, tal las y colores. Lou, el protagonista, es marrón y tiene dos padres que son azules. Su amigo, que pertenece a una familia más tradicional, se hace una serie de preguntas sobre lo que significa tener dos padres que son azules: ¿Trabajan?, ¿juegan?, ¿cocinan?, ¿estornudan?, ¿se borra el color cuando te abrazan muy fuerte? El hecho de focalizar en la idea de que el color de los padres de Lou es el azul es un intento perfecto de acercar a los niños esta temática con un lenguaje que ellos entienden muy bien: los colores.

He aquí algunas actividades didácticas de corte “queer” diseñadas para trabajar con los alumnos: 1) Abordar la temática de la familia que se constituye en uno de los centros de interés para los niños y que es una institución donde la sexualidad es un elemento de configuración esencial. El material es perfecto porque el autor no sólo crea una atmósfera agradable

para la tolerancia y el respeto hacia las diferentes formas de constitución familiar (mujer-hombre; hombre-hombre; mujer-mujer; familias monoparentales...), sino que expone de forma clara lo absurdo de los prejuicios hacia las diferencias de identidad sexual y la forma en que éstas se constituyen en relaciones personales y de familia. De esta forma, se puede pedir a los niños que dibujen todos los tipos de familia que se puedan imaginar y que den color a los diferentes miembros dependiendo de si son hombres o mujeres. 2) Sería muy interesante la dramatización de los diferentes diálogos por grupos de trabajo donde pudieran inventar nuevos colores y nuevos personajes que también incluyeran otros miembros de la familia como hermanos, tíos o abuelos (con sus respectivas parejas no-convencionales). La dramatización es perfecta para que los estudiantes puedan responder a las diferentes preguntas que aparecen en el texto de forma sencilla y utilizando los conocimientos lingüísticos aprendidos hasta el momento.

2. Nivel intermedio: *Living in Secret* de Christina Salat (1993), por su nivel de dificultad lingüística, está indicado para su uso en el nivel de Educación Secundaria o Bachillerato. El libro cuenta la historia de Amelia. La joven protagonista, es una niña que siempre ha deseado vivir con su madre y con la novia de su madre Janey desde que sus padres se divorciaron. El problema surge cuando un juez da al padre de Amelia la custodia de la niña. La forma que Amelia y su madre planean para huir de esta situación consiste en escaparse juntas y alejarse del padre. La aventura de empezar una nueva aventura en solitario llevará a la niña a conocer nuevas personas y amigos con diversidad de identidades sexuales.

He aquí algunas de las actividades “dialogically queer” que proponemos: 1) Se hace necesario, con la lectura del texto, un acercamiento axiológico a los problemas de identidad y de relaciones personales que sufren los adolescentes en el contexto familiar y social. Podemos descubrir y reflexionar sobre una serie de valores entre los que destaca el amor entre padres/madres e hijos; el amor entre dos mujeres y su inmensa capacidad para proteger a su hija y el coraje de las personas que por amor luchan contra corriente oponiéndose a la fuerza del destino. 2) Es muy enriquecedor el desarrollo de un programa de lectura extensiva (ver Ruiz Cecilia, 2005). Por su extensión (183 páginas), sería complicado su uso en el aula y sería mucho más fructífero el desarrollo de un plan de lectura durante unos meses y la creación de un diario de lectura sobre el mismo donde los estudiantes pudieran anotar todo tipo de incidencias, sentimientos, estados de ánimo, etc... que experimenten a la hora de leer el libro. Todos estos comentarios personales deben estar acompañados por reflexiones críticas donde se ejemplifique con episodios concretos de la historia.

3. Nivel avanzado: A continuación presentamos algunas reflexiones sobre aspectos “queer” importantes que podemos llevar a debate en el aula con el filme *Billy Elliot* (2000). Estos y otros aspectos nos ayudarán a adquirir cierto conocimiento sobre la Teoría *Queer*, la diferencia, las relaciones personales, sus causas, consecuencias y posibles soluciones.

3.1. *Género, hombres homosexuales y marginalidad:* El patriarcado excluye a todos aquellos elementos que no encajan en los esquemas de lo masculino como género, entendido este como “conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres ‘lo masculino’ y lo que es propio de las mujeres ‘lo femenino’ (Lamas, 1999: 25). Así, en *Billy Elliot* se pueden considerar aspectos de

marginalidad cuando Billy quiere ser bailarín y su padre y hermano lo tachan de homosexual porque a un 'hombre' no le corresponde el rol de la danza; sino más bien el de boxeador. Como dice el padre de Billy: "Lads do football, or boxing, or wrestling. Not frigging ballet". En *Billy Elliot* estos roles sociales se ven claramente representados, por ejemplo, en los dos profesores de actividades libres o extraescolares del colegio. El boxeo –una actividad de fuerza y lucha– es llevada a cabo por un entrenador mayor al precio de 50 peniques la sesión; mientras que la encargada de enseñar danza –un arte delicado y estético– es Mrs. Wilkinson. Cuando estas fronteras socialmente construidas y legitimadas se traspasan surgen los problemas sociales y personales relativos al género. Y las personas que lo llevan a cabo son marginadas y discriminadas por el resto del grupo como es el caso de Billy. Muy posiblemente, el padre de Billy Elliot no quiere que su hijo se dedique a la danza porque sus vecinos y la 'gente' en general van a reírse de él y van, al mismo tiempo, a sospechar del padre y del hermano por ser en ellos en quien recae el peso de la educación del pequeño Billy. Todo esto, claro está, asumiendo que Billy, por dedicarse a la danza, tuviera que ser homosexual, que no tiene razón para serlo.

3.2. *La cultura sexual como imaginario: ser hombre, ser mujer*: La diferencia sexual podemos entenderla como "una diferencia estructurante, a partir de la cual se construyen no sólo los papeles y prescripciones sociales sino el imaginario de lo que significa ser mujer o ser hombre" (Lamas, 1999). Con esto, podremos referirnos al lenguaje, las prácticas y representaciones simbólicas y los procesos inconscientes de la diferencia sexual. Así, tomaremos conciencia del imaginario del significado de ser hombre o mujer. A Billy Elliot se le pide que sea boxeador, al igual que su abuelo y padre. Pero el chico realiza sus prácticas en el *Everington Boys Club* y sus ojos se vuelcan hacia la señorita Wilkinson que por cincuenta peniques da clases de ballet a un grupo de niñas de la ciudad. Billy insiste a través de toda la película que él no es gay (un *puff*). Pero entonces, cabe preguntarnos cómo puede un chico proveniente de una clase trabajadora definir su masculinidad cuando sus intereses no se adecuan a las convenciones sociales. A través de toda la película, los hombres prueban diferentes métodos para probar su masculinidad. El padre y hermano de Billy afirman su masculinidad con su trabajo y sus aficiones (minería, beber, boxeo...).

3.3. *La identidad sexual*: En muchos momentos, es el propio Billy quien se autocensura diciéndose que los que bailan son gays en sus conversaciones con la hija de la señorita Wilkinson. Sin embargo, es esta niña quien le abre los ojos a Billy y le da ejemplos de grandes bailarines de la historia que no son gays (por ejemplo, Fred Astair). Mientras que Billy practica boxeo, se imagina que es un gran bailarín y emula pasos de danza con el saco de arena creando sugerentes imágenes llenas de belleza y sensibilidad. Su pasión innata por la danza le lleva a robar un libro sobre el baile y ensaya los pasos en su pequeño cuarto de baño dañándose físicamente por la falta de espacio. Billy se cuestiona repetidas veces qué es lo que se espera de él. Esto va a ir configurando su propia identidad. Billy Elliot tiene un amigo que es gay y se traviste. Esta situación no les impide ser amigos y la amistad sigue adelante sin producirse situaciones de relaciones sexuales. He aquí la controversia: el niño que baila debería ser el 'gay' y no el otro; sin embargo, es al revés. Por esta razón, esta película es un desafío claro a los límites socialmente establecidos y a los roles preestablecidos para los géneros.

3.4. *La polifonía discursiva de la homofobia*: Según Plummer (2001) en un estudio realizado en Australia sobre los significados de la homofobia derivados del uso de insultos

como *poofter* o *faggot* concluye que los significados de la homofobia son los siguientes: ser infantil; ser flojo, débil y tímido; madurar despacio físicamente, comportarse como una chica; ser académico y estudioso; ser especial; ser artístico; no integrarse en la cultura del grupo; no obedecer las expectativas del grupo; no participar en deportes prestigiosos de equipo; y, satisfacer las expectativas de los adultos a expensas de la lealtad al grupo de iguales. Todas estas significaciones pueden ser explotadas sustancialmente con *Billy Elliot* y sus intenciones de ser bailarín en una sociedad patriarcal opresiva y represiva. Podemos pedir a los estudiantes que busquen todas estas características en Billy y compararlo con otros personajes de la película para analizar el grado de Otredad en los personajes de la historia. En este respecto podemos explotar ampliamente la figura de Michael, el amigo de Billy. Éste es un chico con una apariencia andrógina y que se travestió con los vestidos de su hermana. Dice que su padre también lo hace cuando nadie lo ve en casa. Una vez más estamos ante los otros: si ser gay ya es motivo de discriminación, ser travestí es una de las manifestaciones de la homosexualidad más denostadas por el resto de la sociedad. Las muestras de intolerancia son enormes por el gran número de prejuicios que existen ante lo desconocido, los otros, los que no pertenecen a nuestro grupo. Sería este momento muy apropiado para introducir a los estudiantes en conceptos como homosexualidad, intersexualidad, bisexualidad, lesbianismo etc; así como las respuestas sociales o temas relacionados con estos fenómenos como pueden ser la homofobia, la intolerancia, las parejas de hecho, la legislación o la salud sexual.

5. CONCLUSIONES

La Teoría *Queer* y su heterogénea amalgama de aportaciones críticas a la cultura en su sentido más amplio pueden hacer replantearnos la educación Didáctica de la Lengua y la Literatura extranjeras en términos más desafiantes que los que nos vienen impuestos por el positivismo.

Igualmente, la sexualidad se convierte en un motor para el conocimiento integral de la persona. De esta forma, el profesorado de Lenguas extranjeras puede tomar conciencia de la complejidad de las relaciones humanas y adoptar una postura firme y combativa para educar en la complejidad de la identidad. Las categorías fijas, los compartimentos estancos, los callejones sin salida ya no son útiles en un acercamiento postmoderno a los procesos educativos. A menudo se nos enseña en las aulas universitarias que si definimos se acaba la discusión y es ahí mismo donde reside el peligro más feroz: “Nombrar es matar”. Y es que esta situación acabaría con el diálogo, con la crítica y nos encauzaría hacia un profundo y acemilado letargo donde manifestarse como intelectual pueda ser noticia en los círculos universitarios en general y en los de Didáctica de la Lengua y la Literatura extranjeras en particular.

La Teoría *Queer* nos enseña que la sexualidad (así como otros aspectos de la identidad y de la vida) son puras actuaciones, “*performances*”, y que éstas a su vez se encuentran interrelacionadas entre sí y al estarlo, todos los participantes son cómplices del espectáculo final, los “queer” y los no-“queer”. La Didáctica de la Lengua y la Literatura extranjeras ha de tener en cuenta estas premisas en sus procesos de enseñanza y aprendizaje seleccionando contenidos, desarrollando procedimientos críticos y focalizando fehacientemente en la investigación de la influencia de la identidad sexual en el aula.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Brems, M., y Strauss, E. (1995, Marzo). Homophobia in the classroom: Examining a teacher's role. Workshop presented at the 29th Annual TESOL Convention, Long Beach, CA.
- Britzman, D. (1995). "Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight", en *Educational Theory*, 45: 151-165.
- Britzman, D. P. (2005). "Educación precoz", en S. Talburt y S. R. Steinberg (eds.), *Pensando Queer: Educación, Sexualidad y Cultura*. Barcelona: Graó.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York y London: Routledge.
- Clarke, M. A., Dobson, B. K., y Silberstein, S. (1996). *Choice Readings*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Dalry, S. (Dir.) (2000). *Billy Elliot*.
- De Lauretis, T. (1987). "The technology of gender", en De Lauretis (ed.), *Technologies of Gender, Essays on Theory, Film and Fiction*. Bloomington: Indiana University Press, 1-30.
- De Lauretis, T. (1991). "Queer theory: Lesbian and Gay Sexualities", en *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 3, 2.
- Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad. Cast.: *La Escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos, 1989).
- Foucault, M. (1978). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*. Vol 1. Madrid: Siglo XXI.
- Guijarro Ojeda, J. R. (2004). *Transversalidad y educación axiológica en ELT: Literatura, otredad y discursos de la diferencia*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Harris, S. (1990). *Lesbian and Gay Issues in the English Classroom: The Importance of Being Honest*. Philadelphia: Open University Press.
- Hinson, S. (1996). "A practice focused approach to addressing heterosexist violence in Australian schools", en L. Laskey y C. Beavis (eds.), *Schooling Sexualities: Teaching for a Positive Sexuality*. Victoria, Australia: Deakin University, 241-258.
- Hirst, A. (1981, November/December). "Gay's the word but not in EFL", en *EFL Gazette*, p. 35.
- Lamas, M. (1999). "Género, diferencia de sexo y diferencia sexual", en *Debate Feminista*, 10: 25-45.
- Littlejohn, A. (1992). *Why are ELT materials the way they are?* (British Library Thesis No. DX178297). Unpublished doctoral dissertation. Lancaster University, UK.
- Moore, R. y D. Gillette (1993). *La crisis del proceso ritual masculino*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberia.
- Neff, J. (1992). *Confronting heterosexism in the classroom*. Workshop presented at the conference of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language, Lille, France.
- Nelson, C. (1993a). "Heterosexism in ESL: Examining our attitudes", en *TESOL Quarterly*, 27: 143-150.
- Nelson, C. (1993b, October/November). "Our time has come: TESOL forms lesbian/gay/bisexual task force, Part II", en *TESOL Matters*, p. 23.
- Nelson, C. (1999). "Sexual identities in ESL: Queer Theory and classroom inquiry", en *TESOL Quarterly*, 33(3): 371-392.
- Plummer, D. C. (2001). "The quest for modern manhood: masculine stereotypes, peer culture and the social significance of homophobia", en *Journal of Adolescence*, 24: 15-23.
- Rich, A. (2001). *Sangre, pan y poesía*. Barcelona: Icaria.
- Rubin, G. (1975). "The traffic in Women", en R. R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*. New York: Monthly Review Press.

- Ruiz Cecilia, R. (2005). *Historia corta y lectura extensiva en ILE. El género juvenil de misterio y su recepción entre el alumnado de Magisterio*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sáez, J. (2004). *Teoría Queer y psicoanálisis*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Salat, C. (1993). *Living in Secret*. Orinda, CA: Books MarcUs.
- Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the Closet*. Los Angeles: University of California Press.
- Sedgwick, E. K. (1993). *Tendencias*. Durham: Duke University Press.
- Snelbecker, K. A. (1994). *Speaking Out: A Survey of Gay, Lesbian, and Bisexual Teachers of ESOL*. Master's thesis, School for International Training, Brattleboro, VT. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 375 680).
- Summerhawk, B. (1998). "From the closet to classroom: Gay issues in ESL/EFL", en *The Language Teacher*, 22(5): 21-23.
- Talbur, S. y Steinberg, S. R. (2005). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- Thewlis, S. H. (1997). *Grammar Dimensions: Book Three*. Pacific Grove, CA: Heinle & Heinle.
- Trujillo Sáez, F. (2001). "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural". Comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad". Instituto de Estudios Ceutíes.
- Trujillo Sáez, F. (2002). "Towards interculturality through language teaching: Argumentative discourse", en *Cauce*, 25: 103-120.
- Trujillo Sáez, F. (2005). "En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua", en *Porta Linguarum*, 4: 23-39.
- Valentine, J. (2004). *One Dad, Two Dads, Brown Dad, Blue Dads*. New York: Children's Press.
- Vez Jeremías, J. M. y González Piñero, M. 2004. "Intercultural competence and the European dimension", en D. Madrid y N. McLaren (eds.), *TEFL in Primary Education*. Granada: Granada University Press, 342-382.
- Warner, M. (1993) (Ed.). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wittig, M. (1992). *The Straight Mind and Other Essays*. Boston: Beacon Press.