

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



**Trabajo de evaluación para el curso: Las narrativas de la
identidad en la formación del profesorado de lenguas**

Presentado por

DJANDUE, Bi Drombé

Responsables del curso:

Dr. Juan Ramón Guijarro Ojeda

Dr. Raúl Ruiz Cecilia

Índice

Introducción

1. Informe de lectura

1.1. Breve reseña biográfica de la autora que más nos ha llamado la atención

1.2. Relación de las principales ideas presentadas en la obra

1.3. ¿Cómo este libro puede influir en nuestro desarrollo docente?

2. Estudio comparativo de dos historias de vida docente *queer*

2.1. Breve presentación de los textos y sus autores

2.2. El estudio comparativo propiamente dicho

3. Conclusión

4. Referencias bibliográficas

Anexos: Las historias de vida comparadas

Introducción

En palabras de una de sus autoras, el libro *Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación* es una “colección de ensayos pensada para traspasar los límites e investigar en la identidad” (Talburt; Steinberg, 2005: 13). No faltan motivos para justificar la expresión *traspasar los límites* usada en esta presentación: la novedad que constituye el mismo intento de investigar en la identidad y, sobre todo, el aspecto o la parte de la identidad en que versa esta investigación y su relación con el mundo educativo y escolar.

La teoría *queer*, denominador común a estos escritos, fue creada en los años noventa por autoras como Judith Butler o Eve Kosofsky (Alcoba, en Talburt; Steinberg, 2005: 9), remontando sus raíces en los planteamientos teóricos del feminismo y de filósofos franceses como Jacques Derrida y Michel Foucault (Guijarro, 2006: 54). Es fundamentalmente una postura de ruptura que se propone sacar la *identidad* del inmovilismo en que lo mantienen ciertas fuerzas culturales y políticas para darle vida y movimiento. Invita, más que a *tolerar*, a *incorporar* un modo de ser-estar y un *modus vivendi* considerado por muchas personas en muchas partes del mundo como una desviación natural, cultural y social: la homosexualidad.

El trabajo que aquí presentamos comprende dos grandes partes. La primera, teórica, se basa casi esencialmente en el libro *Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación* y pretende reflejar las principales ideas que en él se exponen; la segunda parte, práctica, es un estudio comparativo de dos historias de vida de docentes *queer* sacadas de *One teacher in 10*, libro editado por Kevin Jennings en el que profesores y profesoras homosexuales cuentan experiencias personales relacionadas con su identidad sexual.

1. Informe de lectura

1.1. Breve reseña biográfica de la autora que más nos ha llamado la atención

Se me ha *pasado* por la cabeza la posibilidad de borrar de mi *curriculum vitae* las publicaciones acerca de la teoría *queer* por temor a que no me contraten en el futuro. Pero me niego a encerrar mi vida, me niego a borrar a mí misma. (Morris, en Talburt; Steinberg, 2005: 45)

Esta cita huele a rebeldía, reivindicación, afirmación y confirmación de sí. Es una de las muchas que hemos subrayado al leer el libro en general y el artículo de Marla Morris en concreto.

Marla Morris “finaliza un doctorado sobre teoría curricular en la Universidad de Louisiana”, autora de varios escritos, es también coeditora de *How We Work* (Nueva York. Peter Lang) y *PostModern Science Education*. Convencida de que “el silencio equivale a la muerte”, ha enfrentado muy pronto la *humillación* de una confesión pública de su homosexualidad para vivirla abierta y plenamente.

Su artículo es el segundo que se encuentra en *Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación*. Se titula “El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría *queer*” y se extiende de la página 35 a la 50. Nos ha parecido uno de los textos más directos y comprensibles.

1.2. Relación de las principales ideas presentadas en la obra

La dificultad de abordar un tema tan sensible y polémico como el de la *queeridad* como parte integrante de una identidad dinámica hace complejos muchos de los conceptos e ideas que se manejan en la obra. La misma Susan Talburt parece dar en el blanco al titular su introducción con un significativo *Contradicciones y posibilidades del pensamiento queer*. Pero aun así el lector no se pierde y destacar los principales argumentos del libro no es tarea imposible.

Lo primero que se capta del libro es que la identidad, la sexual en especial, no es una realidad fija, homogénea y estable, limitable a los únicos principios de la *heteronorma*. Frente a “estudios de género tradicionales (gays, lésbicos e incluso del feminismo tradicional)”, la teoría *queer* constituye un paso más en la reivindicación de una identidad sexual inacabada,

dinámica y creativa. En palabras de Talburt, “lo *queer* se convierte en una identidad (aunque sea temporal, indeterminada e imposible de fijar) al mismo tiempo que desafía la idea de identidad. (Talburt, en Talburt; Steinberg, 2005: 26)

De acuerdo con lo anterior, la escuela debe reflejar y favorecer la creatividad en lo que a la identidad sexual respecta. Los uniformes son una violación de esta libertad de ser uno mismo, de elegir libremente lo que uno anhela ser o parecer. Marla Morris se posiciona como una defensora radical del relativismo sexual en el marco de una identidad que se ha venido a entender como algo dinámico y no absoluto, definitivo o natural.

La teoría *queer* nos pide que reinventemos con creatividad quiénes somos y qué hacemos; tal vez el profesorado comprenda la gran sabiduría que ello entraña. Los conocimientos estandarizados nunca darán lugar a existencias creativas. (Morris, en Talburt; Steinberg, 2005: 40)

Ahondando aún más sobre la cuestión y acudiendo a la relación freudiana entre el conocimiento y la sexualidad, Britzman valora esta última prioritariamente como motor de la curiosidad, fuerza creadora, condición *sine qua non* para el aprendizaje. La creatividad, sostiene, exige un yo que no esté cegado por la conformidad hacia las demandas externas. Lamenta que la escuela actúe como un freno a la creatividad, como una institución que, en vez de favorecer, entorpece la evolución, la innovación cultural y no permite que cada uno aporte su toque personal a lo ya existente. Pero la escuela no es la única enemiga de la innovación y la creatividad en materia de sexualidad.

Entre las instituciones que intentan organizar la sexualidad, se encuentran la clase médica, la policía, los gobiernos, las escuelas y la religión. (Britzman, en Talburt; Steinberg, 2005: 60)

En contra de lo que se piensa en general, estos intentos de disciplinar, encauzar y reglamentar reducen, si no la aniquilan totalmente, la fuerza de la sexualidad, lo que, según Britzman, no es de ninguna utilidad para la enseñanza y el aprendizaje:

En esencia, la educación se convierte en un lugar donde no se puede hacer cultura, el profesorado se reduce a la única autoridad y el alumnado se reduce a un soporte fijo, un depósito, un objeto pasivo y dependiente. Cuando se prohíbe la capacidad para pensar e imaginar, profesorado y alumnado se vuelven más rígidos. Y perdemos también la

oportunidad de experimentar la construcción de relaciones dentro del conocimiento. .
(Britzman, en Talburt; Steinberg, 2005: 62)

Por su parte, Davis y Sumara se apoyan sobre la teoría de la complejidad (complejidad/simplicidad) y su prolongación en Jack Cohen e Ian Stewart (1994) (complicidad/simplejidad) para presentar la educación y la escuela como un sistema complejo y cómplice imposible de fragmentar, como lo hacen los analistas modernistas, sin perjudicar su viabilidad.

En los casos de complicidad los sistemas interactúan de forma que los unos cambian a los otros, resultando en el aumento de la complejidad de principios relativamente sencillos. Hay una apertura a nuevas posibilidades, un aumento continuo del espacio de lo posible. (Davis; Sumara, en Talburt; Steinberg, 2005: 122)

La enseñanza y el aprendizaje no pueden concebirse ni gestionarse como procesos manejables, controlables y mecánicos. En este ámbito más que en otros, “cada uno de los actos, por inocente que sea, supera su intención porque aumenta el espacio de lo posible. Siempre estamos participando en hacer cultura y lo que la complicidad añade es que tenemos la responsabilidad de considerar conjuntamente nuestras intenciones y los hechos que nuestros actos provocan.” (Davis; Sumara, en Talburt; Steinberg, 2005: 131)

Pero la experiencia personal de Eric Rofes demuestra que en un mundo profundamente marcado y configurado por el heterosexismo como estilo de vida sexual, no resulta tan sencillo decidir sobre “qué aspectos de las culturas y vidas *queer* son aceptables en los currículos convencionales y qué aspectos son rechazados por inaceptables. (Rofes, en Talburt; Steinberg, 2005: 145).

Ante el dilema que le plantea su propia identidad sexual sobre cuestiones tan familiares como “qué ropa ponerme, cómo hablar, caminar, sentarme y moverme”, el profesor de universidad, siguiendo los consejos de sus compañeros, decide sacar provecho de su doble identidad sexual:

Mi energía *butch* es útil para establecer límites, para enfrentarme a los participantes que no respetan las normas colectivas del debate y para mantener la concentración del grupo... Empleo mi energía *femme* para dar acceso, invitar a la participación, cortar y relajar la

tensión. Utilizo el humor, la humildad y cualidades más suaves...De ahí que haya incorporado mis partes *butch/femme* deliberada y conscientemente a mi metodología en el aula. (Rofes, en Talburt; Steinberg, 2005: 152)

Con Steinberg abordamos la segunda parte del libro dedicada al análisis de la *queeridad* y de sus representaciones en diversos soportes culturales. Se desprende del conjunto de los escritos que estas representaciones, generalmente influidas por la cultura heterosexual imperante, no sirven siempre los intereses de las comunidades homosexuales.

Cuando los espectadores se informan a través de la literatura crítica que ofrecen los medios, son capaces de discriminar entre las películas que sirven para liberar la *queeridad* de aquéllas que reafirman el heterosexismo. (Steinberg, en Talburt; Steinberg, 2005: 163)

Del estudio de una película del guionista Paul Rudnick sobre la homosexualidad, esta autora llega a la amarga conclusión de que no se presenta la *queeridad* como es en sí misma, es decir, como un estilo de vida sexual y afectiva, sino como el mundo heterosexual quiere que sea. Denuncia un esfuerzo malsano tendiente a suavizar la *queeridad* para que pueda ser aceptada, así como la caricaturización de los personajes gays traídos, como dice, a la corte de los heterosexuales para el placer visual.

Frente a lo que experimenta visceralmente como un agravio a las comunidades gay y lesbiana, la profesora es categórica en su rechazo de cualquier situación de tolerancia por ser ésta contraria al principio de igualdad entre los estilos de vida hetero- y homo- sexual.

Lo último que necesita una persona marginada es tolerancia...Cuando somos tolerados, nunca estamos en el mismo plano de igualdad que quien nos tolera. La tolerancia supone que quien tolera es condescendiente y acepta a las personas toleradas a pesar de sus *problemas*. Yo no quiero enseñar tolerancia, quiero enseñar igualdad, y por debajo de ese nivel, todo lo demás es inaceptable. (Steinberg, en Talburt; Steinberg, 2005:167)

Sin salir del mundo cultural norteamericano, Nancy Lesko llega a semejante conclusión después de una profunda reflexión sobre la declaración pública de su homosexualidad por Ellen en la televisión. Dicha declaración, comenta, no aporta casi nada de realmente determinante a la familia gay y lesbiana en su lucha por la legitimación de su

identidad sexual, porque sus términos “descansan plácidamente en los artículos de consumo, en las relaciones monógamas y en el tratamiento terapéutico de los problemas personales.” (Lesko, en Talburt; Steinberg, 2005: 180).

Es indudable que los medios de comunicación pueden actuar como instrumentos de validación de la homosexualidad por la cultura dominante (Rosemary Hennessy 1994-1995, citado por Lesko) y constituir “un paso más hacia su visibilidad y aceptación como una parte natural de la vida social” (Lesko, en Talburt; Steinberg, 2005: 171). Pero lo que se reprocha a Ellen y lo que quita a su declaración toda eficacia en cuanto a un impacto sobre la opinión pública americana es que “declaró su lesbianismo con palabras familiares, no sexuales, personalizadas y conmodificadas (mercantilizadas).” (Lesko, en Talburt; Steinberg, 2005: 175). Por ejemplo, al contestar a la pregunta “Todo el mundo se está preguntando, cuando no estáis rodeadas del glamour cinematográfico, ¿qué es lo que hacéis?”, Ellen y su pareja Anne se presentan como personas ordinarias, no aluden nada a su vida sexual, allí donde las esperaban todos los espectadores. De modo que esta confesión pública sirvió más los intereses mercantiles de los medios de comunicación que la comunidad homosexual.

Desarrollando más detalladamente el problema del uniforme escolar, Leck lo interpreta como un intento de enmascarar las diferencias y desigualdades sociales para no enfrentarlas con la debida diligencia. La autora minimiza los argumentos aportados por los consejos escolares (la seguridad del alumnado, por ejemplo) para justificar la instauración del uniforme y su obligatoriedad. Desde su punto de vista, tales argumentos no pesan mucho comparados con los efectos negativos del uniforme, los cuales radican en la violación de la diversidad y de los derechos individuales. Pero hay más:

...la política de uso de uniforme...no contempla la necesidad de los enseñantes de conocer en primera persona las características culturales, de clase, sexuales, de género y raciales del alumnado al que están educando. (Leck, en Talburt; Steinberg, 2005:185)

Reprobar la obligatoriedad del uniforme es abogar por su liberalización y afirmar que la moda tiene que expresarse y vivirse también en el dominio escolar. En esta línea, Leck resalta las virtudes de la moda. Para ella, “nos sirve para mostrar y publicitar nuestras identidades y valores ante nuestro grupo de iguales y ante los adultos en posiciones de autoridad.” (Leck, en Talburt; Steinberg, 2005:187). Su llamada, como había de esperar, es la de una activista convencida del feminismo y de la *queeridad*:

Con la voz que reclamo como feminista y como *queer*, quiero sugerir que el esfuerzo de los consejos escolares para neutralizar la exhibición de la ropa de las niñas y para desexualizar las formas de vestir de niños y niñas de inclinación no heterosexual y de género diversificado no es más que una negación de las condiciones históricas e individuales de cada cual. (Leck, en Talburt; Steinberg, 2005: 200-201)

La heterosexualidad no es más que una de las varias opciones de estilo y vida sexual que existen y es meramente injusto que personas físicas o morales, soportes culturales de todo tipo, sigan empeñándose en promoverla como única alternativa.

Un adolescente de 16 años es bombardeado diariamente con imágenes de sexualidad hetero –en televisión, cine, revistas de su edad, anuncios, literatura adolescente–, pero tiene que hacer un esfuerzo si quiere conocer algún detalle de sexualidad *queer* en los medios de comunicación y en las obras de arte convencionales. (Linné, en Talburt; Steinberg, 2005: 206)

No es menos condenable, siguiendo siempre a Linné, que cuando se decide tratar de homosexualidad en libros o películas, la tendencia general consista en reservar a los personajes *queer* malos fines, destinos terribles, muerte violenta, suicidio, soledad y tristeza o enfermedad grave e incurable como el SIDA, si no son simplemente personajes para quienes la experiencia *queer* no representa más que una fase transitoria en su vida y que casi siempre vuelven a la heterosexualidad como norma de vida correcta y natural.

Democratizar el espacio educativo y abrirlo a todas las sensibilidades sexuales supone, pues, elegir y proponer a los discentes materiales que no favorezcan la heterosexualidad ni la presenten como única elección posible en lo que toca a la sexualidad:

Sugiero a los educadores que se aseguren de elegir: libros que ilustren tanto el apoderamiento como la victimización homosexual; historias que exploren abiertamente la sexualidad gay en lugar de esconderla como algo vergonzoso y novelas que incluyan gran variedad de caracteres. (Linné, en Talburt; Steinberg, 2005: 209)

1.3. ¿Cómo este libro puede influir en nuestro desarrollo docente?

Cabe señalar de entrada, como marfileño y africano que somos, que la homosexualidad no recibe el mismo tratamiento en África y en Europa u Occidente en general. En efecto, en el continente africano, la actitud en la mayoría de los países y culturas parece militar en contra de las prácticas homosexuales, lo cual es conforme con una concepción del sexo todavía marcada por varios tabúes (Koffi, en Guijarro Ojeda, 2009).

Dicho esto, vivir en un mundo globalizado como el que se nos impone hoy y la misma docencia como profesión favorecedora de encuentros y contactos con personas de culturas, gustos e intereses diferentes, exigen como mínimo una actitud de tolerancia y respeto mutuo. La tolerancia y el respeto mutuo son necesarios no sólo en las relaciones profesor-alumnos, sino que también son bienvenidos en las relaciones profesor-profesores. El respeto del alumno o alumna, de sus intereses e inclinaciones personales, sean sexuales o de otro tipo, es uno de los principios básicos de la profesión docente. Y de hecho, sin justicia e imparcialidad en el trato diario con el alumnado en su conjunto, el trabajo se llevaría difícilmente a cabo y los resultados esperados serían difíciles de conseguir.

Es muy comprensible, en este sentido, que a Ramírez Castillo le parezca indispensable en futuros profesores de las generaciones venideras la formación en actitudes (a nivel cognitivo, emocional y conductual) no rígidas hacia los roles y estereotipos de género (En Guijarro, 2009: 67). Como él, encontramos muy necesaria esta *educación preventiva* para evitar que la sociedad futura sea perturbada por conflictos o sinrazones relacionadas con el sexo. Paralelamente, Raúl Ruiz insiste en que los profesionales de la educación eliminen cualquier estereotipo de género fosilizado en sus discursos, ya que aventurar un cambio ideológico conlleva reeducar el lenguaje para desproveerlo de connotaciones machistas, homófonas o vejatorias (Ruiz, en Guijarro, 2009: 31)

Los principios de justicia, igualdad y tolerancia subyacentes a estas aseveraciones son encomiables, y desde nuestro punto de vista, no deberían dar lugar a discrepancias de ningún tipo. La diversidad, sea de índole racial, cultural, religiosa o sexual, es la que permite a cada uno valorar lo propio, aportar a los demás y recibir de ellos. Este mundo sería realmente aburrido si fuéramos todos iguales, si tuviéramos los mismos gustos, las mismas inclinaciones y, más aún, si tuviéramos que conservar eternamente las mismas visiones y costumbres.

2. Estudio comparativo de dos historias de vida docente *queer*

2.1. Breve presentación de los textos y sus autores

Los textos que hemos elegido para comparar son “Teaching with the heart” de Ron Ritchart y “Get over it” de Karen Keough. El primer texto (pp.50-53) pertenece a la Parte I del libro titulada *Memories* y el segundo (173-176) al bloque de escritos agrupados bajo el epígrafe de *Struggles*.

De acuerdo con su ubicación en el conjunto de la obra, la historia de Ron Ritchart es una retrospectiva en la propia vida para recordar y valorar el papel que desempeñó un tal Mr. McHenry en su vocación y formación como persona *queer* y como profesor. En cuanto a Karen Keough, relata la lucha que tuvo que llevar contra la homofobia de algunos padres de estudiantes para convencer a todos de sus cualidades de profesora y entrenadora lesbiana.

Según datos proporcionados por el editor sobre los autores y autoras intervinientes en el libro (pp.282-287), Ron Ritchart es profesor y especialista de matemáticas en Graland en Denver. En 1993 recibió el Premio Presidencial de Excelencia en la Enseñanza de las Matemáticas en secundaria por el Estado del Colorado, el cual Premio le permitió encontrar al presidente Clinton en abril de 1994. Es autor de *Making Numbers Make Sense* (Addison-Wesley) y de numerosos capítulos de libro y artículos. De Karen Keough sabemos que ejerce en la Academia de Milton de profesora de educación física y entrenadora de equipo. Enseña también relaciones y sexualidad humanas y es militante en varias asociaciones y organizaciones gay y lesbianas.

2.2. El estudio comparativo propiamente dicho

Conectando con el apartado anterior, es interesante notar que el perfil de los autores y autoras en general, y el de Ron Ritchart y Karen Keough en particular, deja claro que el homosexual, al contrario de lo que suele pensarse en ciertas culturas y medios, es una persona normal en posesión de todas sus facultades y capaz emerger por sus dotes y cualidades individuales en todos los dominios de conocimiento y en todas las profesiones. Por lo tanto, la orientación sexual no tiene nada que ver con las habilidades para ejercer una profesión cualquiera; un docente *queer* puede ser experto en su materia como lo son muy bien Ron y Karen.

De un texto a otro se confirma una de las conclusiones más importantes a la que ha llegado Karen después de los altibajos de su vida de docente *queer*, esto es, “*The greatest lesson I learned is that you cannot fight these battles alone*” (p.176). Para ella el apoyo se llama Christine Huff, la pareja; en el caso de Ron el rol de cómplice y confidente es encarnado por uno de sus profesores, Mr. McHenry.

Con todo, la vida que nos relata Ron es mucho más interior que la de Karen, reflejando la una la calma aparente de una lucha secreta y la otra las sacudidas de una batalla abierta contra rivales declarados. En esta misma línea pasamos del amor casi platónico de un alumno gay que se está descubriendo por un profesor que le ha servido de modelo

I never did not stay after school or seek any special attention. I didn't need that. I needed his smile, his “hello,” and just knowing he was there. When summer school ended in July, I looked forward to being a fifth-grader in his class come fall. (p.52)

a un amor plenamente vivido en el marco de un matrimonio entre dos mujeres que se quieren y se apoyan en la vida como cualquier pareja.

Chris had supported me through a very difficult time and had suffered along with me. I left it was time to support her, our relationship, and our marriage. (p.175)

De hecho, Ron Ritchart nos lleva a los albores de su vocación a la docencia, la cual parece confundirse con su inclinación a la *queeridad*. Lo que vivía como una sensación de ser extranjero en su propia casa y familia era sin duda el resultado de la inevitable confrontación entre un subconsciente adquirido a una orientación sexual diferente y la heteresexualidad circundante. De ahí la necesidad de huir e ir en búsqueda de un mundo propio, de encontrar una persona que pueda entenderlo, aceptarlo, apoyarlo.

I wanted to be included, to feel that I belonged. I didn't want to feel different. In running away, I was not headed for any specific destination, yet I was in search of a place, my place. (p.50)

Con Karen Keough estamos de lleno en una vida ya hecha aunque no todavía aceptada por todos, de ahí su lucha para ser ella misma y no dejar que nadie controle su vida ni le imponga su manera ver o vivir la sexualidad: “The positive part of this story is that I did fight

back, and I won” (p.175). La suya es una asunción total de la homosexualidad como estilo de vida que hace que su victoria es la de toda la comunidad gay y lesbiana.

Con estas dos historias de vida la necesidad, expresada desde la teoría *queer*, de hacer de la escuela un espacio rico y dinámico de libre expresión de las diversidades individuales y comunitarias se replantea con urgencia. La experiencia de Karen nos demuestra como simples prejuicios sexistas pueden impedir que generaciones de los alumnos y la misma institución escolar se beneficien de la competencia de personas capacitadas para el trabajo que hacen. La historia de Ron es reveladora del papel central que está llamado a desempeñar el profesorado, por el protagonismo que tiene, en la tarea de borrar del mundo escolar toda huella de discriminación.

3. Conclusión

Hemos presentado un trabajo en dos bloques yendo de una reflexión sobre lo que es la teoría *queer* a partir de los artículos recogidos en el libro *Queer: Sexualidad, cultura y educación* a un estudio comparativo entre dos historias de vida sacadas de *One teacher in 10*.

La teoría *queer* reivindica el reconocimiento y la aceptación de la homosexualidad como estilo de vida tan normal como la heterosexualidad y propone, desde este planteamiento, que la escuela como lugar de socialización por excelencia y todos los soportes culturales se muestren imparciales en el tratamiento de esta orientación sexual. Marla Morris une a este grito de afirmación de la identidad *queer* una voz aguda y clara con un mensaje que difícilmente pasa desapercibido.

A la hora de medir la influencia que puede tener el libro en nuestro desarrollo docente, hemos indicado el rechazo de la homosexualidad en la gran mayoría de las culturas africanas antes de admitir, como docente que somos, la tolerancia y la aceptación de los gustos ajenos como valores imprescindibles en el actual mundo de globalización y en la escuela como espacio de encuentro entre gentes de culturas e inclinaciones dispares.

Las historias de vida de Ron Ritchart y Karen Keough son respectivamente las de un alumno que descubrió su vocación a la docencia en el silencio de un amor platónico de orientación *queer* y de una brillante profesora y entrenadora que supo convencer a todos de que no hay ninguna incompatibilidad entre su lesbianismo y su profesión.

No podemos terminar este estudio sin mencionar las contrariedades encontradas en su desarrollo. Cada una parte de sus dos partes ha supuesto para nosotros enfrentar una dificultad particular.

La lectura del libro *Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación* ha originado no pocas veces un verdadero choque cultural, un trastorno profundo de nuestros esquemas heterosexistas de pensamiento y de cuanto teníamos como certidumbres culturales y personales sobre la cuestión de la sexualidad humana.

Por consiguiente, hemos tenido que reorganizar muchas ideas nuestras y ajustarlas a las exigencias de un mundo globalizado que no acaba de barrer o borrar las fronteras de todo tipo y a los nuevos retos que este proceso irreversible supone para la profesión docente. Este trabajo habrá resultado más que útil para dar este primer paso hacia una concepción abierta de la sexualidad y hacia un modo de pensar y actuar más acordes con el mundo actual.

En la segunda parte del trabajo la lengua inglesa ha sido la principal barrera a vencer para acceder a la información. Por eso, uno de los criterios que ha prevalecido en la elección de los artículos ha sido que sean cortos; también hemos querido que uno de los artículos sea de un hombre y el otro de una mujer. Resuelto el problema de la elección, hemos tenido que recurrir a un sitio de traducción en internet y confrontar sus propuestas con lo poco que sabemos de la lengua para negociar los sentidos de los dos artículos. ¡Ojalá hayamos captado lo esencial de cada texto!

4. Referencias bibliográficas

- Guijarro Ojeda, J. R. (2006). “Enseñanza de la teoría *Queer* para la didáctica de la lengua y la literatura extranjeras”, en *Porta Linguarum* 6, pp. 53-66.
- Jennings, K. (ed.) (1994). *One teacher in 10. Gay and lesbian educators tell their stories*, Los Angeles: Alyson Publications.
- Koffi, K. H. (2009). “La identidad homosexual: aspectos históricos y nuevos retos en África y occidente”, en Guijarro Ojeda, J. R. et al. (coords.), *Innovación docente universitaria en la EEES. Género, Lengua y psicología*, Granada: Educatori, 2009, pp.145-167.
- Ramírez Castillo, M. A. (2009). “Formación del profesorado desde la perspectiva de género en la asignatura “Aspectos evolutivos del pensamiento y del lenguaje””, en Guijarro Ojeda, J. R. et al. (coords.), *Innovación docente universitaria en la EEES. Género, Lengua y psicología*, Granada: Educatori, 2009, pp.67-75.
- Ruiz Cecilia, R. (2009). “*Unveiling gender discourses: prácticas de género para (re)educar a futuros profesionales de educación física*”, en Guijarro Ojeda, J. R. et al. (coords.), *Innovación docente universitaria en la EEES. Género, Lengua y psicología*, Granada: Educatori, 2009, pp.31-42.
- Talburt, S. y S. R. Steinberg (2005) (eds.). *Pensando Queer: Sexualidad, cultura y educación*, Barcelona: Graó

Anexos: Las historias de vida comparadas

Historia 1: Ritchart, Ron (1994). “Teaching with the heart”, pp.50-53

The note slipped silently from my hand to a prominent spot on his desk. There it lay, conspicuous in its smallness, a strategically placed sheet of ruled yellow notepaper carefully folded once, then once again, and once more to provide that degree of secrecy so important to a fourth-grader. I was running away from home, and I wanted someone to know. I wanted someone to care.

In my best cursive, I informed Mr. McHenry of both my plan and my sense of alienation. At nine years old, I didn't know I was gay, but I did know that there didn't seem to be a place for me, not in my family, not in school, not in a small Indiana town. The sense of separateness, of isolation I was feeling sparked my visions — visions of being accepted, of finding my true home, of starting over.

These visions had prompted the plan to run away. It was an ill-formed plan, lacking any true focus or design and relying wholly on magic. I wanted something that couldn't be explained or written down on that sheet of paper. I wanted something that I didn't know how to articulate, some location that I couldn't quite imagine. I wanted to be included, to feel that I belonged. I didn't want to feel different. In running away, I was not headed for any specific destination, yet I was in search of a place, my place.

I hoped that Mr. McHenry would somehow understand what I was looking for even if I couldn't define it. From the first day of summer school, I had enjoyed reading class. Not because it was interesting or fun, or that I even liked reading. In fact, the class was a remedial one and filled with students like myself who were standouts for our lack of involvement with books. Still, I felt a certain connection with this, my first male teacher, a connection that was more important than the content of any subject. And so, I dutifully read the passages from the SRA reading kit, filled in my worksheets, and recorded my progress to please him.

It was the connection between teacher and student that was most important in motivating my learning that summer. Sometimes as teachers, we may forget how important that connection is to our students. In our search for better lessons, teaching techniques, and materials, we can lose sight of the fact that our students want most of all to be recognized for who they are and the special gift they bring. Students may perform for us out of a sense of

duty, respect, fear, or reward, but such performances pale when compared to one that originates from a sense of love, belonging, and acceptance.

* * *

Leaving the classroom that summer morning, I walked aimlessly along the streets of unfamiliar neighborhoods, through cornfields, and along the dry creekbeds of my rural town. My mind teemed with thoughts of despair, fear, and expectation — despair at my isolation; fear at the possibility that my note had not been found or, worse, that it had been read and rejected or ridiculed; expectation that something might happen, that I might change or be changed.

I returned home that day without a sense of peace or joy, without a sense of belonging, and without even being missed. In a house full of people, no one had noticed my absence. No one asked where I had been or inquired after my health — physical or mental. My isolation had not diminished but increased.

And then the phone rang. “It’s your teacher,” my mother called. “This is the third time he’s called.” I picked up the phone with a sense of both apprehension and joy as I wedged myself between my parents’ bed and nightstand. I had never had a phone conversation with a teacher before. The experience didn’t feel wholly real, but the emotions did. Today, more than twenty years later, I can’t remember his words, but I can still feel his caring and how important it was that day. He had read my note and was concerned. I could talk to him. He wanted me to be in his class next year. His caring was an insulator against my feelings of isolation. The conversation was a strengthening of my connection with both my teacher and the world. To someone I was important. I counted. I belonged.

Mr. McHenry and I did not have any long talks together following my attempt at running away, just a short conversation in which his caring and concern were reiterated. I never spent time with him one-on-one or saw him outside of school. I never did not stay after school or seek any special attention. I didn’t need that. I needed his smile, his “hello,” and just knowing he was there. When summer school ended in July, I looked forward to being a fifth-grader in his class come fall.

Mr. McHenry was the first teacher who made school real and vital for me, not for intellectual reasons but for personal ones. We sat in rows, read from basal readers, and practiced math facts, just like in every other classroom; but for the first time, there was a

palpable sense of community, caring, and connection. Towering above us all at height of over six feet, he talked *to* us rather than *at* us, making us each feel valued and important. Slowly, the pale green walls of the classroom began to open up and gradually lose their oppressiveness.

I did not become a great student that year, however — far from it. The particularly arcane and obtuse nature of school learning and its disconnection from real life were to remain a mystery to me for years to come. I still did not enjoy or excel at reading, or any other subject for that matter, but knowing that Mr. McHenry cared, that I could talk to him if I needed someone to listen, made all the difference. I remember my experience in his class warmly — not because exciting lessons, inspired oratory, or clever wit but because of his presence.

The opportunity to make a difference, to connect with a student the way Mr. McHenry connected with me, helped shape my decision to become a teacher. He was the first role model of a teacher with which I could identify. Later in my schooling, I was fortunate enough to have several other teachers who taught me that learning could be an exciting and rewarding experience not confined within the pages of a textbook. I have had many excellent mentors that have taught me how to engage the mind in meaningful learning much more effectively than the mode of transmitting information modeled in my elementary years. However; Mr. McHenry remains my best model of the importance of engaging the heart as well as the mind in learning. Without this connection, both learning and teaching are empty experiences.

I never saw Mr. McHenry after that fifth-grade year. He left the school and may have left our rural community and even teaching altogether. I don't know. I never had a chance to tell him how much his phone call in the summer of 1968 meant to me and what a difference it has made in my life. He never knew that I was to become an elementary teacher. I think of Mr. McHenry often. Whenever I have the opportunity to help a student who is struggling, to let them know that I care, I think of him and am reminded that a simple act of caring can rescue a person and make all the difference. A difference of which we might never be aware. I think of him whenever my teaching gets stale, when I feel myself just going through the motions. Then I remember what is most important, what Mr. McHenry taught me, to teach with the heart.

Historia 2: Keough, Karen (1994). "Get over it", pp.173-176

Until I was about eleven, I played every sport with the boys and girls in my neighborhood. I could throw harder, run faster, hit the ball just far, and score more touchdowns than any of the boys or girls I played with. I would pitch the ball until my right arm got tired and then start throwing with my left, switching my glove and wearing it backwards. I knew it bothered some of the boys that I was better than them, but I also felt their grudging respect. Nevertheless, it made me feel different even then, as if I had crossed some imaginary line and needed to retreat.

I was not supported or encouraged in athletics until my next-door neighbor, who was coaching a team in the town softball league, asked me to play for his team when I was in sixth grade. Most of the players were in seventh or eighth grade, but I wasn't intimidated, at least not at first. I was the pitcher for our team, which won every game and eventually the championship. I was proud of my efforts and of our team's success, but was very aware of the resentment by other girls, even by some of my own teammates. One parent complained that I shouldn't be a pitcher, because I was striking everyone out, which wasn't fair for the other girls. Sure enough, I was put on a different team the next year with a new coach, who put me at catcher. I was never given an explanation, but I was definitely "put in my place."

Sometimes I see the same type of things happening to the girls I coach. I hear stories from other coaches about the lack of support and the intimidation other women coaches and athletes face daily. I have seen aggressive players actually stop their efforts when the boys show up to watch, because they're afraid of being labeled "dyke." And I have seen in my own career homophobia can be used to attack women who refuse to conform to society's expectations of proper feminine behavior.

My interest in sports continued in high school and college. During my freshman year in college I decided that I wanted to teach and be involved in athletics in some capacity. I switched majors and ended up in education. After graduating, I began coaching and teaching at the high school and college levels. While I was teaching at Lincoln-Sudbury High School and coaching part-time at Wellesley College, a full-time position at Milton Academy became available. I applied and have been teaching and coaching at Milton since 1987.

During this time, my coming-out process had moved along slowly. I had come out to friends and family but not to anyone at work. During my fourth year at Milton, a faculty

member came out to the entire school. Soon after that, I began meeting with a group of faculty and students who wanted to form a support group. From those meetings emerged our Gay-Straight Alliance and the beginning of my coming out at Milton. I gradually started coming out in my classes, beginning with a Human Relationships and Sexuality class I team-taught. By 1990, I was out to the entire community.

During the 1992-1993 school year, I heard that an “anonymous” parent had been in to complain that I should be removed from my coaching position because I am a lesbian. This was after I had been coaching at Milton Academy for five years without ever hearing a complaint about my coaching. When it was explained to this parent that my orientation had nothing to do with my coaching ability, the targeting went more underground. All of a sudden my performance was being questioned, even though my teams have been successful and no one has ever quit a team I have coached. In fact, to this day, I am the only coach who has taken both a soccer and a basketball team to the New England championship tournaments.

I learned of this targeting from a sympathetic adult who told me that a couple of other parents had been calling other parents and getting kids involved as well. During the season I had known something was wrong, because the good communication I had enjoyed with previous teams simply wasn't there and I couldn't figure out why. What disturbed me most was that I was never informed as to what was happening and why until it was too late. It damaged the rapport I had had with the team and left me disgusted with some of these parents as well as some colleagues, whom I found were targeting me as well. I even had one faculty member tell me that, based on a conversation with one parent, she definitely felt that their attempts to get rid of me were rooted in homophobia. When she had pressed this parent as to what I was doing wrong in my coaching, he could not give her an answer.

The positive part of this story is that I did fight back, and I won. I was told I could come back as coach — under certain conditions. These conditions included that I would “co-coach.” I would not have an assistant but would share the head coach role. At the time it was explained to me that this was a model that they would like to see other teams use. But, to this day, the head and assistant assignments exist in all of our programs.

I knew that the next year was going to be rough, and after much thought and consideration, I decided not return to coach that particular team. My reasons had nothing to do with the parents, the kids, or the administration. I had explained to my boss that I might be moving off campus to live with my spouse, whom I was marrying during the summer. If I

moved off campus, I had to give up coaching on the varsity level. My spouse, Christine Huff, was not allowed to retain her position at the private school she worked for if I lived there, so she left her job and moved to Milton. (Chris subsequently filed a discrimination complaint, on which we are still awaiting results.) Chris had supported me through a very difficult time and had suffered along with me. I left it was time to support her, our relationship, and our marriage.

During this time, my boss had been asking if I would help out with the field hockey program, since I had coached field hockey for many years before coming to Milton. I agreed to coach the JV team during the upcoming season. It was the best decision I ever made. I was able to start with a new group of students who were willing to learn and who accepted me as their coach.

And did they learn! We won every game in our league but, most importantly, the kids had a good time and appreciated my coaching. The parents were wonderful. I had been so worried that they would judge me on my sexual orientation and not on my ability to coach their daughters. Instead, they were wholly appreciative of my efforts. I didn't really do anything different than I had the year before, but I sure felt a lot less pressure. Maybe that was the most important thing I learned — to keep it all in perspective. I realize now that I am not going to change every homophobic parent I come across, but neither am I going to let them run my life. As for those who choose to target me, they have their consciences to live with — if they have any.

The greatest lesson I learned is that you cannot fight these battles alone. I got advice from other coaches who had experienced similar targeting. I received several notes from rival coaches who had heard what was going on and wanted to write letters of support for me. Having the support of other adults at Milton, both gay and straight, was extremely important. I cannot thank those people enough for the advice, friendship, and support they provided. They say that in every cloud there is a silver lining ... and that certainly was the case for me. I found strength I didn't know I had, and found that being married changed my life for the better. If I were to say why I have changed, it has been because of Chris and our relationship.

Coaching has always been an important part of my life but it does not define me. I would describe myself as a happily married lesbian who is a good teacher and coach, likes to read and write poetry, lives a healthy lifestyle, and is a good role model. Presently I teach

fulltime, coach JV field hockey, run our aerobics program, and coach varsity lacrosse. I guess, as the old saying goes, you can't keep a good woman down.