

46

Énfasis

Género & ELT Hilos invisibles

Harold Castañeda-Peña



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Género & ELT

Hilos invisibles



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Género & ELT

Hilos invisibles

Harold Castañeda-Peña

énfasis

Resumen

Este libro es un recorrido fascinante por el rico entramado del saber pedagógico en Colombia, particularmente en la enseñanza del inglés (ELT) y su intersección con el género. A través de una serie de capítulos que deshilvanan y examinan meticulosamente “madejas de hilos”, la obra revela investigaciones subyacentes y poco reportadas que subrayan la importancia vital de las prácticas pedagógicas con perspectiva de género. Recurriendo a la potente metáfora del tejido, el autor explora cómo las cuestiones de género, los estereotipos y las identidades se entrelazan en las experiencias educativas, ofreciendo nuevas perspectivas sobre la justicia social, la equidad y las representaciones culturales en la enseñanza. Con un enfoque en la descolonización curricular y la reflexión crítica, este libro no solo ilumina los desafíos propios del contexto colombiano, sino que también abre un diálogo interepistémico orientado a transformar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en un espacio más inclusivo y reflexivo. Es un recurso esencial para académicos, docentes y cualquier persona interesada en desarrollar una educación más equitativa y consciente.

Palabras clave: enseñanza del inglés, género, estereotipos, identidades, descolonización.

Abstract

This book is a fascinating journey through the rich tapestry of pedagogical knowledge in Colombia, particularly in English language teaching (ELT) and its intersection with gender. Through a series of chapters that meticulously unravel and examine “skeins of threads,” the work reveals underlying and under-reported research that underscores the vital importance of gendered pedagogical practices. Drawing on the potent metaphor of weaving, the author explores how issues of gender, stereotypes, and identities are interwoven within educational experiences, offering new perspectives on social justice, equity, and cultural representations in teaching. With a focus on curricular decolonization and critical reflection, this book not only illuminates the challenges inherent in the Colombian context but also opens an interepistemic dialogue aimed at transforming English language teaching and learning into a more inclusive and reflective space. It is an essential resource for academics, educators, and anyone interested in developing a more equitable and conscious educational approach.

Keywords: ELT education, gender, stereotypes, identities, decolonization.

¿Cómo citar este libro? / How to cite this book?

Castañeda-Peña, H. (2026). *Género & ELT: hilos invisibles*.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Editorial UD.
<https://doi.org/10.69740/UD.9786287926004.9786287926028>

*A todxs lxs profesorxs, estudiantes y estudiantes-profesorxs
de inglés que han sido rechazadx, vituperadx, objeto de
rumores o que se han sentido atacadx, pero que, aun así,
con ganas de crecer, viven y enseñan/aprenden inglés con
una mentalidad política.*

Agradezco a Stich por su permanente e inagotable apoyo. También doy gracias a mi mamá y a mi papá en su forma de ángeles, a mi hermana y a mi hermano por su compañía y amor. Expreso mi gratitud al maestro facatativeño Marco Gustavo Peña Márquez por recordarme el valor de los archivos para construir historias no contadas. Por su asistencia en aspectos técnicos para la realización de este libro, extendo mi inmensa gratitud a Diana Milena Salazar Báez y Elbán Gerardo Roa Díaz.

Estoy en deuda permanente con Magdalena Castro, la Dra. Pilar Méndez-Rivera, el Dr. Carlo Granados-Beltrán, el Dr. Yecid Ortega y Diego Ubaque-Casallas por sus comentarios a varios apartados del borrador de este libro. A la Dra. Juliana Molina, por su recomendación de lecturas, un agradecimiento especial.

Reconozco y agradezco la valiosa gestión del profesor Wilson Pinzón para la aprobación de mi año sabático por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Resolución 081 del 18 de diciembre de 2021), tiempo que dediqué a la escritura de este libro de investigación.



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE)
© Harold Castañeda-Peña (autor y traductor)

ISBN: 978-628-7926-00-4

ISBN digital: 978-628-7926-01-1

ISBN ePub: 978-628-7926-02-8

DOI: <https://doi.org/10.69740/>

UD.9786287926004.9786287926028

Primera edición en español, mayo de 2026
Título de la obra original: *Gender & ELT. Invisible Threads*, escrita por Harold Castañeda-Peña y publicada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el 2025

Gestión editorial

Editorial UD

Corrección de estilo

Hipertexto SAS

Diagramación

Hipertexto SAS

Diseño de cubierta

Editorial UD

Editorial UD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 n.º 34-37 Bogotá, Colombia
Teléfono: 6013239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Cláusula de responsabilidad

La Editorial UD no es responsable de las opiniones y de la información recogidas en el presente texto. Los autores asumen de manera exclusiva y plena toda responsabilidad sobre su contenido, ya sea este propio o de terceros, declarando en este último supuesto que cuentan con la debida autorización de terceros para su publicación. Igualmente, expresan que no existe conflicto de interés alguno en relación con los resultados de la investigación propiedad de tales terceros. En consecuencia, los autores serán responsables civil, administrativa o penalmente frente a cualquier reclamo o demanda por parte de terceros, relativa a los derechos de autor u otros derechos que se vulneren como resultado de su contribución.

Todos los derechos reservados

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Hecho en Colombia

Sistema de Bibliotecas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Catalogación en la publicación (CEP)

Castañeda Peña, Harold

Género & ELT. : hilos invisibles / Harold Castañeda-Peña. -- Primera edición. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2026.
225 páginas : gráficos ; 24 cm.-- (Colección Énfasis)

ISBN: 978-628-7926-00-4 ISBN digital: 978-628-7926-01-1 ISBN ePub: 978-628-7926-02-8

1. Inglés – Enseñanza 2. Roles de género en educación 3. Identidad de género – Aspectos educativos 4. Sociolingüística y educación. I. Serie.

428.0071: CDD 23 edición.

Comité Editorial-CADE

Juan Carlos Amador Baquiro

Presidente CADE

William Manuel Mora Penagos

*Representante grupos de investigación:
Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias
(ALTERNACIENCIAS), Investigación en Didáctica
de las Ciencias, Interculturalidad, Ciencia y
Tecnología (INTERCITEC), GREECE y del Grupo
Didáctica de la Química (DIDAQUIM), del Énfasis
de Educación en Ciencias.*

Humberto Alexis Rodríguez Rodríguez

*Representante de los grupos de investigación:
Moralia, Estudios del Discurso, Grupo de
investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de
Lenguaje y las Matemáticas (GIIPlyM) y Jóvenes,
Culturas y Poderes, del Énfasis en Lenguaje y
Educación.*

Luis Ángel Bohórquez Arenas

*Representante de los grupos de investigación:
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las
Matemáticas (GIIPlyM), Matemáticas Escolares
Universidad Distrital (MESCUD), del Énfasis de
Educación Matemática.*

Luisa Carlota Santana Gaitán

*Representante de los grupos de investigación
del Énfasis de Educación, Cultura y Sociedad:
Formación de Educadores, Emilio y Educación
y Cultura Política.*

Pilar Méndez Rivera

*Representante de los grupos de investigación del
Énfasis en ELT EDUCATION: Intertexto y Estupoli.*

**Universidad Distrital
Francisco José de Caldas**

José Andelfo Lizcano Caro

Rector

Wilman Enrique Navarro Mejía

Vicerrector Académico

Comité Editorial-CAIDE

Rodolfo Vergel Causado

Director Nacional

Diana Lineth Parga Lozano

Director DIE

Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Amador Baquiro

Director DIE

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Francisco Antonio Amú Ruiz

Director DIE

Universidad del Valle



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



Contenido

Introducción	19
Los lugares de enunciación	21
Pedagogías alternativas (generizadas)	30
Pedagogías que enseñan a ser “hombre”	31
Pedagogía y feminismos plurales en Latinoamérica	36
Pedagogías de las resistencias y emancipación	38
Pedagogías transformadoras para la enseñanza del inglés	40
Pedagogías para la trans-formación de profesorxs de inglés	42
La enseñanza-aprendizaje del ELT y el género indeleble	45
Resumen del libro	47
Capítulo 1. Hilos invisibles de conocimiento-aprendizaje en la educación ELT de Colombia	51
Introducción	51
Aprendizajes y conocimientos no visibles en ELT y género	53
Tapiz inicial de monografías e investigaciones (el corpus)	58
Personas tejedoras	63
Apuntes para los repositorios digitales de las universidades	73
Conclusiones	74
Capítulo 2. Madejas de hilos	75
Introducción	75
Madeja de hilos 01. Género y justicia social en el aula EFL	81
Madeja de hilos 02. Género, lenguaje y educación para la equidad en ELT	83
Madeja de hilos 03. Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL	85

Madeja de hilos 04. Género y estereotipos como producción discursiva en EFL	87
Madeja de hilos 05. Género, representaciones sociales e identidades docentes en EFL	89
Madeja de hilos 06. Género y subjetividades en EFL	91
Madeja de hilos 07. Estereotipos de género y procesos críticos de aprendizaje en EFL	92
Madeja de hilos 08. Identidades de género e identidades sexuales en relación con experiencias narrativas de aprendizaje en EFL	93
Madeja de hilos 09. Género, violencia y educación crítica multicultural en EFL	95
Madeja de hilos 10. Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas	96
Madeja de hilos 11. Estereotipos de género y la alfabetización mediática crítica en contextos EFL	97
Madeja de hilos 12. Identidad profesoral en EFL desde perspectivas de género y profesiones diversas	99
Madeja de hilos 13. Identidades de género y relaciones de poder en EFL	100
Madeja de hilos 14. Género y educación en aulas EFL de un solo género	101
Madeja de hilos 15. Estereotipos de género y comunicación EFL asincrónica en línea	102
Madeja de hilos 16. Estereotipos de género y libros de texto EFL	104
Madeja de hilos 17. Identidades de género y orientaciones sexuales no normativas en EFL	105
Madeja de hilos 18. Estereotipos de género y literatura en EFL	106
Madeja de hilos 19. Género y videojuegos en EFL	107
Madeja de hilos 20. Género y pedagogía crítica en EFL	108
Conclusiones	109

Capítulo 3. Género	111
Introducción	111
Problemas de investigación enunciados en la madeja <i>género</i>	112
Género y aprendizaje del inglés en el salón de clase	113
Lugar(es) de enunciación	118
Prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano	126
Conclusiones	140
Capítulo 4. Estereotipos de género	143
Introducción	143
Problemas de investigación enunciados en la madeja <i>estereotipos de género</i>	144
Aprendizaje del inglés en el salón de clase, estereotipos y discriminación	145
Lugar(es) de enunciación	152
Prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano	158
Conclusiones	166
Capítulo 5. Identidades de género	169
Introducción	169
Problemas de investigación enunciados en la madeja <i>identidades de género</i>	170
Experiencias de aprendizaje, poder y discriminación	171
Identidades profesoriales y estudiantiles	173
Lugar(es) de enunciación	175
Prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano	178
Conclusiones	183
Conclusiones y horizontes de fractura	185
Los lugares de enunciación y acciones de conocimientos-aprendizajes	185
Rasgos identitarios profesionales asociados a los lugares de enunciación	189

Acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla	191
Hacia pedagogizaciones en clave de géneros	194
Horizontes como fracturas	199
Descolonización de la interfaz ELT-género	203
Referencias	205
Sobre el autor	225

Introducción *

En mi experiencia, es el proceso mismo lo que nos mantiene honestos: ensuciándonos las manos con el polvo de los archivos, embarrándonos los zapatos en el trabajo de campo; enfrentando las sorpresas, ambivalencias y elecciones injustas de la vida cotidiana, [...] No importa cuán vivamente nuestra búsqueda esté condicionada por la comprensión de que nunca alcanzaremos un conocimiento cabal en todos los aspectos. Ocasionalmente, apenas por un instante, alguien sale de las sombras y camina junto a nosotros. Cuando en un destello de diálogo interactivo algo se nos revela; cuando, por un breve lapso, se descorre la cortina y se nos permite una visión parcial de las motivaciones y de los conflictos internos de los protagonistas: para mí, esos son los momentos que justifican la búsqueda. (Mallon, 1995, p. 107)

Retomamos estas palabras de la profesora Florencia Mallon, historiadora de Latinoamérica, como apertura de este libro. Existen muchas ambivalencias cuando se quiere, desde el fondo del corazón, explorar la interfaz entre género y ELT (*English language teaching*). Por ELT entendemos, desde una perspectiva amplia, no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, sino también los procesos de formación inicial y continua de docentes. La conversación (si se da lugar a ello, o cuando se da lugar a ello) es, a veces, *injusta*. Quizá no logramos entender, de un lado o del otro, o desde ambas orillas, los términos de la conversación.

Sin embargo, “apenas por un instante, alguien sale de las sombras y camina junto a nosotros”. Ese *alguien* lo constituye, en Colombia, la producción de conocimiento sobre esta interfaz (por ejemplo, ELT y género), almacenada con opacidad, a pesar de la ventaja digital, en repositorios de bibliotecas universitarias. Metafóricamente, nos ensuciamos “las manos con el polvo de los archivos [para interrogar parcialmente las motivaciones] y [...] los conflictos internos de los protagonistas” (Mallon, 1995, p. 107), que descubrimos a partir de un rastreo

* Versión en español del libro *Gender & ELT. Invisible Threads*, de Harold Castañeda-Peña, publicado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en 2025. Traducción al español realizada por el autor.

textual e interpretamos como posicionamientos epistemológicos (como los lugares de enunciación).

Entender las configuraciones identitarias y la manera como lxs sujetxs se relacionan con sus formas propias de conocer, o cómo les enseñan a hacerlo en la universidad, es una tarea pendiente de la comunidad ELT en Colombia, y que aquí apenas comenzamos. En ese destello de diálogo interactivo con los documentos, por un breve lapso, algo se nos revela en relación con acciones de conocimiento sobre la interfaz entre ELT y género, que también son indicativas de una conciencia crítica que informa acciones prácticas a nivel pedagógico-investigativo. Por ello, describir el conocimiento-aprendizaje que tiene menos posibilidad de publicación cobra sentido en este libro. Como acertadamente declara Mallon (1995) “para mí, esos son los momentos que justifican la búsqueda” (p. 107).

En esta introducción ofrecemos, bajo el entendimiento de que nunca se alcanza un conocimiento cabal en todos los sentidos, controversias y diálogos teóricos en torno a los lugares de enunciación y la *ausencia* de pedagogías generizadas en el ELT colombiano y, por extensión, latinoamericano. También se explora la incipiente conceptualización de la práctica subordinada en la construcción de conocimientos, basada en el accionar de comunidades políticas alternativas que se preocupan por comprender la interfaz entre ELT y género en el país.

Realizamos un ejercicio de escritura para *descorrer la cortina* y subvertir la comunicación del conocimiento que promovemos en el área. También subvertimos la escritura en español al usar la ‘x’ para interrumpir el binarismo ladino que, desde la sintaxis, opone dos géneros en nuestra lengua y legitima políticamente, en la enunciación, visiones patriarcales y misóginas. Asimismo, buscamos mecanismos textuales para hacerlo en inglés, que también es nuestra lengua. En notas al pie se incluyen las versiones originales en inglés de los textos traducidos libremente en esta obra.

Empezamos un diálogo, entonces, donde expresamos la necesidad sentida de defender la existencia permanente de diversidades sexogenéricas en las aulas de ELT del país. Hacemos esta defensa con el ánimo de exponer los retos que esta presencia plural representa para una lingüística aplicada a la enseñanza del inglés y a la formación docente, que concebimos no como aplicada, sino más bien como implicada. En lo personal, considero que esto es lo que puede mantenernos honestos.

Escribo como un hombre blanco-mestizo, miembro de la diversidad sexogenérica de Colombia, investigador y profesor de profesorxs de inglés, que apoya los estudios locales sobre la interfaz entre ELT y género, con la esperanza de

descolonizar los patriarcalismos y las diversas formas de misoginia que tienden a dominar la ELT de nuestro país y, en general, del mundo.

En lo que resta de esta introducción, presentamos un amplio marco que nos permite acercarnos a lxs tejedorxs y a sus variopintos tapices. Luego resumimos el libro, reiteramos, con la intención de contribuir a la descolonización curricular de los géneros y de las orientaciones sexuales en la enseñanza del inglés y en la formación de docentes en este campo.

Los lugares de enunciación

Es en la intersubjetividad como experiencia donde se permite situar la voz de quien habla. Las investigaciones presentadas en este libro, como un tapiz tejido, son situadas. Con “situadas” queremos decir que obedecen a una política de la enunciación, aunque no hayan sido concebidas explícitamente desde tal visión.

Sin embargo, en este libro no solo queremos deshilvanar conocimientos-aprendizajes, sino también saber quién habla en Colombia, quién teje cuando se trata de conocer qué pasa en la interfaz entre ELT y género. Queremos escuchar voces y admirar otros tejidos que han tenido poca divulgación y que, por requisitos académicos formales, hacen parte de los repositorios digitales de las bibliotecas universitarias colombianas.

Para saber quién habla desde estos tejidos, es trascendental asumir que los conocimientos-aprendizajes allí entretejidos corresponden a “formas de conocer de nuestra vida social [que] están situadas en un contexto histórico y corporal” (Sandoval, 2013, p. 38). Haraway (1995), desde su feminismo, diría que

necesitamos el poder de las teorías críticas modernas sobre cómo son creados los significados y los cuerpos, no para negar los significados y los cuerpos, sino para vivir en significados y en cuerpos que tengan una oportunidad en el futuro. (p. 322)

Es decir, realizamos un esfuerzo por reconocer a lxs sujetxs y reconocernos en y con ellxs. La oportunidad de historiar se encuentra en tratar de comprender la subjetividad portada en la enunciación misma.

Desde una mirada histórica (p. ej., semiótica estructural), Benveniste (1971), para hablar de subjetividad en el lenguaje, se pregunta sobre la génesis de lo comunicacional que se le ha atribuido por años al lenguaje. Él desconfía de una mera concepción del lenguaje como instrumento de comunicación. Pensar el lenguaje como instrumento implica desconectarlo de los seres humanos. Esta implicación toma curso porque:

Es en y a través del lenguaje que el hombre se constituye como *sujeto*, porque solo el lenguaje establece el concepto de “yo” en la realidad, en *su* realidad, que es la del ser. La “subjetividad” de la que hablamos aquí es la capacidad del hablante de posicionarse a sí mismo como “sujeto”. (Benveniste, 1971, p. 224; énfasis en el original)¹

Es decir, el yo que enuncia se expresa por su condición de persona que es, ante todo, lingüística, y esto es lo que funda la subjetividad. Para el lingüista de origen sirio, esto sucede así porque en el lenguaje se dispone de formas (p. ej., recursos lingüísticos como los pronombres personales) que constituyen la expresión de la subjetividad, la cual, a su vez, alimenta la emergencia de lo discursivo. Benveniste (1971) argumenta que:

De alguna manera, el lenguaje plantea formas “vacías” que cada hablante, en el ejercicio del discurso, apropia y relaciona con su “persona”, definiéndose al mismo tiempo como yo y a un interlocutor como tú. La instancia del discurso es así constitutiva de todas las coordenadas que definen al sujeto. (Benveniste, 1971, p. 227; énfasis en el original)²

El profesor de comunicación Jesús Martín-Barbero, con ocasión del trabajo de Castellanos (2010), teórica colombiana de género, introduce su libro comentando que el “discurso ya no habla de lo que el formalismo estructuralista hizo de ese concepto al hipostasiarlo como una entidad con realidad propia” (p. 8), sino que se orienta a la performatividad, “cuyo mayor aporte reside en sacar la fuerza productora del lenguaje de su encasillamiento discursivo, abriéndola a toda la gama corporal de las acciones con las que nos comunicamos e incomunicamos, agredimos al otro o lo amamos” (p. 8).

Es al interior de esos procesos, tales como comunicar, incomunicar, agredir, amar, humanizar, deshumanizar, diferenciar, desigualar y todo lo que suceda entre cada uno de esos polos y alrededor de ellos, que algunas voces se escuchan y otras no. Es decir, el yo de Benveniste, al enunciarse, puede también desconfigurar el yo del tú, al que le quita la humanidad o su rasgo de persona.

1 “It is in and through language that man constitutes himself as a *subject*, because language alone establishes the concept of ‘ego’ in reality, in *its* reality which is that being. The ‘subjectivity’ we are discussing here is the capacity of the speaker to posit himself as ‘subject’” (Benveniste, 1971, p. 224).

2 “In some way language puts forth ‘empty’ forms which each speaker, in the exercise of discourse, appropriates to himself and which he relates to his ‘person’, at the same time defining himself as *I* and a partner as *you*. The instance of discourse is thus constitutive of all the coordinates that define the subject” (Benveniste, 1971, p. 227).

Para Grada (2010), teórica y artista interdisciplinaria nacida en Portugal, la voz de ese *tú* deshumanizado no ha tenido validez como conocimiento, no porque no exista el conocimiento, sino por la nefasta imposibilidad de hablar para ser escuchado. Esto está cruzado principalmente por la raza. De esta forma, se implica que las personas negras, y por extensión las de otras razas, son presa de un colonialismo blanco. De acuerdo con Grada (2010), “los conceptos de conocimiento, erudición y ciencia están intrínsecamente vinculados al poder y a la autoridad racial” (p. 27)³.

Los múltiples nexos entre poder/conocimiento/raza son discursivos y están imbuidos en las relaciones sociales y culturales, que son situadas y subjetivas. Es por esto que algunas voces académicas son escuchadas, otras son menos escuchadas y otras se configuran como inexistentes. En la tradición del feminismo de Collins (2000), profesora de sociología, “lejos de ser el estudio apolítico de la verdad, la epistemología señala las [maneras] en que las relaciones de poder dan forma a quién se cree y por qué” (p. 252)⁴.

Entonces, los lugares de enunciación se configuran más bien basados en ideo-epistemologías. Llamamos ideo-epistemologías a las ideologías —p. ej., la ideología ya no se asocia a doctrinas políticas concretas, sino que se aproxima al ámbito de las creencias, lo afectivo, lo inconsciente, lo mítico y lo simbólico (del Valle y Meirinho, 2016, p. 628)— que se manifiestan en las formas de conocer, en las maneras de pensar o de relacionarse con el conocimiento.

En consecuencia, los lugares de enunciación están cargados de valores y atravesados por la humanidad o (des)humanidad de quienes hablan, o quizá escuchan, por y a través de sus cuerpos. Por ello, Grada (2010) demanda “una epistemología que incluya lo personal y lo subjetivo como parte del discurso académico, pues todos hablamos desde un tiempo y un lugar, desde una historia y una realidad concretas: no hay discursos neutros” (p. 31).

En palabras de Grosfoguel (2011), nacido en Puerto Rico y perteneciente al grupo Modernidad/Colonialidad, el lugar de enunciación corresponde a “la ubicación geopolítica y corporal del sujeto que habla” (p. 5). Esta localización del sujeto que habla no es necesariamente la de un territorio, aunque puede ser equiparable en términos geopolíticos o glotopolíticos por cómo se nombra; por ejemplo, la Ilustración europea y americana, que se basaron en la razón como

3 “Concepts of knowledge, scholarship and science are intrinsically linked to power and racial authority” (Grada, 2010, p. 27).

4 “Far from being the apolitical study of truth, epistemology points to the ways in which power relations shape who is believed and why” (Collins, 2000, p. 252).

condición *sine qua non* del conocimiento para interpretar las realidades que ofrece el mundo.

Lo geopolítico, aquí, se relaciona más directamente con lo epistemológico; es decir, con cómo el conocimiento se dispone entre espacios (geopolíticos) y poderes, y, por lo tanto, con cómo se controla dicho conocimiento; por ejemplo, la condición determinista de la razón y la lógica para explicar la realidad.

Los lugares de enunciación son, por tanto, particularmente epistemológicos, para nada universales, y se inscriben en el “Soy donde yo pienso” propuesto por Mignolo (1999), en antagonismo a la lógica del *cogito ergo sum* cartesiano. Lo corporal, como algo situado en lxs sujetxs, se refiere a los significantes simbólico-culturales, especialmente relacionados con la raza, que también han sido controlados. Es decir, nos referimos al color de la piel. Aguirre (2019), desde la Argentina, comenta que la corpopolítica

vuelve radical la presencia de un cuerpo Otro que es siempre ilimitado y a la vez ocluido. Expone las tramas de un mundo que pretende cerrar al cuerpo de antemano y busca [...] trascender esas miradas que clausuran su presencia. (p. 17)

Entonces, lo geopolítico y lo corpopolítico rompen con lugares únicos y totalizantes de enunciación y sostienen la idea de la existencia de múltiples lugares de enunciación y de epistemologías situadas. También pueden funcionar en sentido contrario, es decir, pueden ocupar un espacio de enunciación en el que el nexo poder/conocimiento se presenta como universal.

Como se puede inferir, tanto lo geopolítico como lo corpopolítico ponen de manifiesto el problema de la racialización. Con respecto a la geopolítica del conocimiento, los investigadores colombianos Villa y Villa (2019) aclaran, en una nota a su artículo, que la geopolítica del conocimiento

se refiere simultáneamente a dos procesos opuestos pero también relacionados. Por un lado, las geopolíticas del conocimiento constituyen un diseño imperial; por otro lado, el proyecto de descolonización epistémica [...] articula de manera crítica el diseño colonial y sus legados en el presente, tomando como eje conceptual la historia local actual [...] y la relación entre estas historias locales y los diseños globales. (p. 215)

Esta comprensión de Villa y Villa (2019) es fundamental, no solo para entender la singularidad de los lugares de enunciación, sino también para que quienes se interesen por estudiar la interfaz entre ELT y género estén atentos a no reclamar,

diseñar o defender un diseño imperial que reproduzca, de manera contemporánea, situaciones coloniales de género (ver la conclusión de este libro).

Otro enfoque sobre el lugar de enunciación es el que propone Ribeiro (2017), feminista y filósofa negra nacida en Brasil. Para ella, el lugar de enunciación se vincula con el lugar de escucha. Así, se historia el cuerpo de la mujer negra y esclavizada en la figura de Anastácia, quien, como castigo de su amo, fue forzada a utilizar una máscara. Esta máscara limitaba su habilidad para hablar. Se ejerce, entonces, poder para no escuchar su voz. Aunque existen diversas razones, todas injustificables, para explicar este castigo en tiempos de esclavitud, el mensaje frente a los lugares de enunciación es claro: hay cuerpos que no tienen voz, especialmente los cuerpos negros.

Pero, además, la situación del silencio es aún más punible si el cuerpo negro es de una mujer. Es allí donde cobra mayor valor la propuesta de la filósofa brasileña, quien interroga no solo por lo geopolítico o lo corpopolítico, sino también por el lugar social de esos cuerpos en la pirámide social. Imaginemos dicha pirámide, histórica para el contexto de Brasil y, por extensión, de América Latina. ¿Cuáles son estos lugares de ordenamiento social? En el ápice se encuentra el hombre blanco, militar, cristiano, monolingüe y heterosexual. Luego, la mujer blanca con los mismos atributos sociales. Le siguen, hacia la base, los hombres negros y, en el fondo de la pirámide, la mujer negra.

El ordenamiento social está dominado por la raza y el género, en el cual predomina, por poderío, lo blanco. Desde esta perspectiva, no hay lugar de enunciación para otros grupos sociales, como los pueblos indígenas, las personas empobrecidas, los cuerpos con sexualidades disidentes o aquellas personas con otros colores de piel. Por tanto, los lugares de enunciación no deben entenderse literalmente como puntos de vista individuales, sino más bien como puntos de partida para comprender las condiciones colectivas de determinados grupos sociales.

Ribeiro (2017) nos recuerda que los lugares de enunciación no implican necesariamente las experiencias individuales de sujetxs oprimidxs, sino que se relacionan con las condiciones sociales que permiten o impiden a esxs sujetxs acceder a espacios de ciudadanía. Para algunxs sujetxs no existen tales condiciones. ¿En qué momento se considera en la academia el conocimiento de una mujer pobre, negra y lesbiana? ¿Cuándo se escucha el saber de un hombre indígena, de género fluido o en tránsito corporal? ¿O el de los cuerpos racializados con discapacidad visual, auditiva o con movilidad limitada? Esto solo para plantear algunos interrogantes.

Collins (1997) sostiene que “es la localización social común en las relaciones jerárquicas de poder la que crea grupos, y no el resultado de decisiones colectivas tomadas por individuos dentro del grupo” (p. 376)⁵. Por ello, los lugares de enunciación deben comprenderse en relación con la geopolítica del conocimiento, la corropolítica y la posición social de los grupos dentro del nexo poder/conocimiento/economía. En consecuencia, la corropolítica relacionada con el color de la piel se encuentra indisolublemente ligada al género y a las orientaciones sexuales, ya que la dupla género/sexo se porta en el cuerpo (Fausto-Sterling, 2019).

La discusión sobre los lugares de enunciación en ELT es relativamente reciente. Kubota (2020), en un artículo significativo, se identifica como una académica asiática, nacida en Japón y que trabaja en una institución universitaria de los Estados Unidos. De esta forma, denuncia los discursos de inferiorización, a los que denomina *racismo epistémico* (p. ej., la supresión del conocimiento académico en ELT que proviene de sitios no occidentales), y que están impregnados del blanqueamiento al que se sujetan las actividades académicas. El racismo epistémico favorece así relaciones coloniales de poder frente al conocimiento y su producción. Este poder es experimentado de manera diferente por lxs sujetxs. Para ello, promueve la epistemología antirracista mediante acciones prácticas como las expuestas por Kubota (2020):

- Validar conceptos y relatos distintos a los impuestos por la erudición euroamericana.
- Examinar nuestras prácticas de citación, para asegurarnos de que no nos limitamos a citar el trabajo de quienes suelen ser acreditados como académicxs superiores (es decir, los académicos masculinos del norte global).
- Ser críticamente autorreflexivos, para asegurarnos de que nuestro trabajo sea coherente con las normas éticas. (p. 726)⁶

5 “It is common location within hierarchical relations power that creates groups, not the result of collective decision making of the individuals within the group” (Collins, 1997, p. 376).

6 “To validate concepts and accounts other than those imposed by Euro-American scholarship; to scrutinize our citation practices in order to make sure that we are not simply citing the work of those who are often credited as superior academics (i.e. male scholars in the Global North); to be critically self-reflexive so as to ensure that our work is coherent with ethical standards” (Kubota, 2020, p. 726).

Para los académicos brasileños De Figueiredo y Martínez (2021) es importante

poner en primer plano su propio lugar de enunciación [por ejemplo, el de los autores], para presentar sus teorías no como conocimientos globales que lo abarcan todo, sino como situadas en historias y epistemologías locales. Creemos que esto es especialmente importante para lxs académicxs del Norte Global, cuyas investigaciones y conceptos suelen considerarse automáticamente legítimos y de alcance internacional. (p. 358)⁷

Con ocasión de la discusión entre Kubota (2020) y de De Figueiredo y Martínez (2021), Sugiharto (2022), desde Indonesia, aporta tácticas de resistencia que incluyen:

- Construir una textualidad híbrida.
- Establecer redes e interacción entre académicxs locales y extranjeros.
- Reubicar el conocimiento mediante la indexación de la propia etnicidad.
- Reivindicar las propias posicionalidades geopolíticas y corporales situadas como táctica de resistencia frente a las prácticas de creación de conocimiento en la publicación académica dominante.
- Exhortar a lxs profesorxs a adoptar con convicción el enfoque de la investigación cualitativa para enseñar métodos de investigación a lxs estudiantes de pregrado y posgrado. (p. 187)⁸

Estas posturas de académicxs de ELT se alinean notoriamente con los supuestos geopolíticos y corpopolíticos. En este libro se sugiere que la identidad profesional de lxs tejedorxs con quienes hablamos, desde sus textos, en los siguientes capítulos, también forma parte de los lugares de enunciación como parte de un grupo social: el magisterio de ELT. La condición de ser estudiante de pregrado o

7 "Bring to the fore their [e.g., authors] own locus of enunciation, so as to present their theories not as global, all-encompassing knowledges, but as situated on local histories and epistemologies. This is particularly crucial, we believe, for scholars in the Global North, whose research and concepts are often automatically taken as legitimate and international in scope" (De Figueiredo y Martínez, 2021, p. 358).

8 "Constructing hybrid textuality [...] Establishing networking and interaction among both local scholars and foreign scholars [...] Relocating knowledge by indexing one's own ethnicity [...] Clinging one's own situated geo-political and body-political positionalities as a resistant tactic when engaging in knowledge-making practices in the mainstream academic publication [...] Exhorting teachers to feverishly adopt qualitative research approach to teaching research methods to undergraduate and graduate students" (Sugiharto, 2022, p. 187).

de posgrado que realiza un ejercicio investigativo sobre la interfaz entre ELT y género en la práctica es algo que no se puede subestimar. Como se discute en el capítulo 1, estos trabajos forman parte de los hilos invisibles de conocimiento-aprendizaje del campo ELT en Colombia.

La invisibilidad se configura por las condiciones sociales y académicas de estxs tejedorxs (p. ej., son estudiantes, no académicxs consumadxs), así como por las estrategias de *epistemicidio* a las que históricamente se han sometido los trabajos sobre ELT y género en el país (sucede cuando, por ejemplo, no se publican y se usan únicamente para certificar un grado académico; es decir, ocupan un lugar invisible dentro del campo de conocimiento).

Algunos trabajos publicados (Castañeda-Peña, 2021a) ocupan un lugar marginal o liminal en la literatura, y los no publicados simplemente no existen. Es decir, quierase o no, existe subalternidad de los estudios de ELT y género en Colombia, no solo por su estado de liminalidad, sino también por los referentes teóricos que se han utilizado (Spivak, 2003).

La mayor parte de los trabajos estudiados en este libro tienen como referentes (mostramos una selección bibliográfica) a autorxs como Cameron (1995, 2006), De Beauvoir (2017), Butler (1990, 1993), De Lauretis (1989), Fausto-Sterling (2019), Foucault (1981, 1998), Weedon (1987) y West y Zimmerman (1987). Las representaciones de género se basan principalmente en el ámbito multimodal de Van Leeuwen (2021) y en ideas clásicas sobre género y lenguaje (p. ej., Talbot, 2010).

La interfaz entre género y educación, en general, incluye como autorxs más citados a Flores (2005), Francis (1998, 2001) y Lamas (2000). De manera particular, la interfaz entre ELT y género cita con mayor regularidad a Hruska (2004), Norton (1997), Norton y Pavlenko (2004), Norton y Toohey (2004), Pavlenko *et al.* (2001) y Sunderland (1992, 1998, 2000a, 2000b, 2000c y 2004).

Esta selección bibliográfica puede ser indicativa de la adopción de referencias principalmente eurocentradas y anglocentradas. Esto es evidente. Por ende, en la interfaz ELT-género podríamos pensar en este último como un ideologema. Para la lingüista colombiana Molina Ríos (2019):

Los ideologemas se asocian con la *doxa* [p. ej., conocimientos no absolutos], en tanto constituyen opiniones e ideas consagradas y evidencias comunes aceptadas por la mayoría, que no se someten a discusión. En otras palabras, los ideologemas son lugares comunes que integran sistemas ideológicos más abarcadores. (p. 4)

Entonces, el ideologema género es usado aún para observarnos, en perspectiva de género, desde un ELT que es eurocéntrico y anglocéntrico, y que ha sido adoptado. Sin embargo, debemos decir que dicha adopción no ha sido del todo

acrítica. Lo que parece hacer falta es realizar la historia de la relación entre ELT y género en Colombia. Este libro contribuye a parte de esa historización, sacando de los estantes de las bibliotecas digitales trabajos que han tenido menor difusión o que no han alcanzado su publicación en redes reconocidas académicamente.

No obstante, es necesario aceptar la dominación epistémica, preferentemente anglo, en lo que respecta a la conceptualización de género, a la idea colonial de la enseñanza del inglés y a su interfaz. La pregunta es: ¿tenemos lugares de enunciación que nos son propios? Personalmente, no me puedo apartar de la idea de que mi propia investigación ha estado imbuida por tal episteme colonial. Entonces, ¿cuándo podremos hablar sin replicar el pensamiento anglo y eurocentrado? ¿Qué se necesita? ¿Es suficiente tener en mente la propuesta de Kubota (2021), de De Figueiredo y Martínez (2021) y de Sugiharto (2022)? ¿Cómo incorporar visiones más latinoamericanas de los lugares de enunciación? (Ribeiro, 2017).

En mi narrativa personal (Castañeda-Peña, 2021a), reconozco el marco moderno de la identidad en el que me formé, mi tránsito mayoritario por el marco posestructural crítico y una inquietud reciente por la geopolítica del conocimiento desde la opción descolonial. Aun así, a pesar del movimiento epistemológico por el que pasamos muchxs investigadorxs, especialmente quienes nos interesamos por la interfaz ELT-género, es importante tener cuidado de no caer en una trampa de recolonización.

En palabras de Moraña (1998), pensadora uruguaya radicada en Estados Unidos, esta trampa se relaciona con la incorporación de la hibridez, que lo único que al parecer ha logrado es construir

a América Latina, otra vez, como objeto de representación, como imagen que verifica la existencia y función del ojo que la mira. En este contexto, la hibridez ha pasado a convertirse en uno de los ideogramas del pensamiento poscolonial, marcando el espacio de la periferia con la perspectiva de un neoexotismo crítico que mantiene a América Latina en el lugar del otro, un lugar preteórico, calibanesco y marginal, con respecto a los discursos metropolitanos. (p. 177)

La autora también denuncia estos estallidos de popularidad con su reflexión sobre el “boom del subalterno”. Para ella, este fenómeno es

de diseminación ideológica de una categoría englobante, esencializante y [homogeneizadora], por la cual se intenta abarcar a todos aquellos sectores subordinados a los discursos y praxis del poder. Entiendo que se trata de una categoría relacional y “migrante”, que se define en términos situacionales y que trata de escapar a todo riesgo de sustancialismo ahistórico y a todo marco de estricto verticalismo teórico. (Moraña, 1998, p. 180)

No todos los grupos sociales que han sido históricamente marginados (p. ej., hombres homosexuales, mujeres lesbianas, personas trans, quienes reclaman su derecho al género fluido, personas pobres, negras o mestizas, profesorxs de inglés preocupados por el género y demás) experimentan la subalternidad de la misma manera, ni todos estos grupos son necesariamente conscientes de tal subordinación. Por lo tanto, invitamos, en una reflexión análoga a la de Moraña (1998), a examinar críticamente el aparente *boom* del ELT y género.

Decimos *aparente* por su condición de conocimiento-aprendizaje invisible (ver capítulo 1), pero también por el ahora manifiesto “*boom* de lo descolonial en ELT” que el país ha tenido recientemente (p. ej., Fandiño-Parra, 2021; Guerrero-Nieto *et al.*, 2022; Núñez-Pardo, 2020; Soto-Molina y Méndez, 2020 y Ubaque-Casallas, 2021). Pero, ¿cómo renunciar a la base epistemológica que nos encarcela, a pesar del *boom*?

En el tema específico de la interfaz ELT-género, es necesario seguir debatiendo la opción descolonial, que es solo eso: una opción, para (des)articular nuestros diversos lugares de enunciación, para conocerlos, para entenderlos. Por ahora, ¿hay reivindicación? ¡Potencialmente sí! ¿Hay desestabilización epistémica? ¡Aparentemente no del todo! ¿Hay activismo político? ¡Sí! Quizá parte de la respuesta esté en pensar tal activismo político-educativo en pedagogías (generizadas o cuirizadas) *otras*, que sean alternativas y que permitan, sin intención de homogenización, dar lugar a comprensiones *otras* de la interfaz ELT-género desde Colombia.

Pedagogías alternativas (generizadas)

Desde niño fui un sujeto subalterno: se me acusaba de ser raro. La escuela, la familia y la interacción con los demás se encargaron de mostrarme cómo debía comportarme, relacionarme, desear. Aspectos tan sencillos como jugar o socializar con los demás me advertían de la importancia de ser hombre y tener un modo de sentir, pensar y actuar: fuerte, insensible, racional, indolente y con una estética determinada. Por supuesto, todo esto con una advertencia: no desear al género al cual pertenecía. Siempre se me tildó de marica. Nunca comprendí la relación entre quién era, cómo me veían los demás y cómo debía ser. Sin embargo, las instituciones me demostraban cómo debía ser hombre. Al empezar a ser joven, entendí cómo debía presentarme, pero se me dificultaba: era un hombre feminizado. No era mujer, ni hombre para los demás, lo que creó en mí muchas dudas, al igual que una mezcla de posibilidades e inseguridades sociales y personales. El ingreso a los llamados espacios de adultos, como el trabajo, me permitió comprender que definitivamente la marca del género adquiría un poder dominante. (Ruiz, 2022, p. 18)

Esta narrativa del profesor Ruiz, colombiano, miembro de la Red de Docentes para la Equidad de Género en la educación de Bogotá (REDEG), pone en el centro de la discusión el nexo género/escuela. Son varios los aspectos que se problematizan en esta dura narrativa (digo *dura* por los procesos de puntos de identificación que, como ser humano, revivo y politizo a partir de mi propia lectura de su relato).

En primer lugar, se advierte en la narrativa una pedagogía que enseña cómo ser “hombre”. En segundo lugar, se nos comparte la afirmación de subalternidad como sujetx con cuerpo —o cuerpo (Orozco, 2019)— ambivalente entre lo masculino y lo femenino. Finalmente, se señala la marca del género como indeleble. Extrapolamos estos mensajes narrativos del pedagogo Ruiz (2022) al contexto ELT y género, y tratamos de pensarlos, en esta sección introductoria-teórica, desde ese ángulo, aunque sin abandonar la pedagogía en general.

Pedagogías que enseñan a ser “hombre”

El Ministerio de Educación Nacional, ente que regula la educación en Colombia, publicó en 2013 los *Lineamientos política de educación superior inclusiva* (MEN, 2013) y, en 2018, el documento *Enfoque identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva* (MEN, 2018). Lo que puede percibirse en estos textos, a pesar de que se nombran las diversidades sexuales y de género, es una preocupación mayor por el bienestar de las mujeres en relación con los hombres dentro del contexto educativo universitario.

Como política, sus fundamentos legitiman la diferencia (p. ej., hombres vs. mujeres). Al mismo tiempo, dejan la sensación de exclusión hacia personas con géneros y orientaciones sexuales no normativas, que no necesariamente se identifican con la heterosexualidad predominante en el binomio mujer-hombre ni con la postura LGBTIQ+.

En lo que respecta a la enseñanza del inglés en Colombia, se plantea un eje transversal de diversidad y equidad en las orientaciones del currículo sugerido para la educación infantil, inicial y de primaria (MEN, 2016a); mientras que, para bachillerato (es decir, los grados 6° a 11°), el currículo sugiere un eje de educación para la sexualidad y la salud (MEN, 2016b).

En el primer currículo (es decir, para educación inicial y primaria), el género se caracteriza como una diferencia en donde “el niño [o la niña] comienza a desarrollar un autoconcepto, identidad y adquiere roles de género que definen sus juegos, gustos y amistades” (MEN, 2016a, p. 19). El segundo currículo sugerido (para bachillerato) enfoca el eje de educación para la sexualidad y la salud en

la realización de actividades que promuevan el cuidado del cuerpo en todas sus dimensiones, la prevención como camino a una salud duradera, el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano, el valor de diferentes formas de vida y la vivencia y construcción de relaciones pacíficas, equitativas y democráticas. En este sentido, se pueden trabajar, por ejemplo, tópicos relacionados con la sexualidad y el ciclo de vida, sexo y género, autoestima, entre otros. (MEN, 2016b, p. 22)

No obstante, los fundamentos sobre los que se construye el currículo sugerido pueden resultar engañosos para la práctica real de lxs profesorxs de inglés, y se quedan cortos frente a lo que podría caracterizar una pedagogía comprometida con la relación ELT-género. En primer lugar, estos fundamentos se apoyan en discursos de la diferencia, en los que el elemento masculino-heterosexual marca la norma. Mucho se ha documentado al respecto, pero para los fines de esta introducción consideramos suficiente retomar lo que plantea la feminista británica Sunderland (2004):

Este discurso [sobre las diferencias de género] aún mantiene un pensamiento esencialista —que las mujeres son así, que los hombres son así— en un sentido más general. La conexión entre las “diferencias de género” y la heterosexualidad parece evidente, y las “diferencias de género” se han considerado producto del discurso dominante de la heterosexualidad. (p. 53)⁹

El argumento de la inadecuación de este discurso como base pedagógica para ELT se sustenta también en el hecho de que es sexista, al dividir la realidad generizada en un binomio que construye inevitablemente al ser humano como lo uno o lo otro. Así, el currículo sugerido potencialmente enseña a ser hombre en inglés, a ser mujer en inglés, a leer la realidad en inglés desde una perspectiva heteronormativa. En otras palabras, este discurso de las diferencias contribuiría, directa o indirectamente, al fortalecimiento del patriarcado y de la misoginia dentro del campo de ELT.

Este discurso, donde se sostienen las diferencias de género, se puede recontextualizar en la educación para la sexualidad y la salud, tal como lo propone el MEN (2016b) en su currículo sugerido para ELT en los grados 6° a 11°. Esto es posible porque, en ausencia de una formación docente sólida, la intención de abordar temas relacionados con el ciclo de vida, el sexo y el género puede derivar

9 “This discourse still maintains essentialist thinking—that women just are like this, men just are like that—in a more general sense. The connection between ‘Gender differences’ and heterosexuality seems evident, and ‘Gender differences’ has been seen as produced by dominant heterosexuality discourse” (Sunderland, 2004, p. 53).

fácilmente en una perspectiva biologicista. Esta visión, aunque construida socialmente si se considera el ideograma género, tiende a reproducir una pedagogía que enseña a ser hombre, es decir, a encarnar el poder opresivo masculino.

Por lo tanto, no deben subestimarse las consecuencias (difíciles de medir, pero profundamente reales) para las mujeres, las personas con géneros y orientaciones sexuales disidentes y los grupos sociales estigmatizados y subordinados, cuando se enmarca la enseñanza del inglés y del género dentro de perspectivas en las que la heterosexualidad es obligatoria.

Las consecuencias de estos marcos de género dentro de una pedagogía ELT se evidencian en los procesos de aprendizaje de lxs estudiantes de inglés. En Colombia, Escobar (2021a, 2021b) narra la historia de Andrés, quien se siente incómodo en su clase de lengua extranjera cuando el profesor sugiere que el “coqueteo” solo ocurre entre hombres y mujeres, reafirmando así un marco heterosexual. Algo similar le ocurre a David, quien se incomoda cuando el docente plantea debates sobre la homosexualidad desde una perspectiva patologizante.

La interacción entre pares frente a temas de género también revela desaprobación: por ejemplo, Carolina, una estudiante lesbiana, se siente vulnerada en su dignidad cuando en clase se comenta que el lesbianismo es “horrible” (Escobar, 2021a, 2021b). Se observa entonces que las sexualidades disidentes de Andrés, David y Carolina, explícita o implícitamente, son objeto de censura en el aula de inglés.

Juan, un estudiante que se proyecta como futuro profesor de inglés-francés, comenta en el estudio de Galeano y Sánchez (2021a) que

una profesora [...] le corrigió el término «novio» por el de «novia» en una intervención oral frente a los otros estudiantes, ignorando así la diversidad sexual en su salón de clase e interpretando la utilización del término «novio» de Juan como un error morfológico que había que corregir. (p. 98)

Casos similares pueden rastrearse en la literatura local (Rondón Cárdenas, 2012), donde se evidencia que la enseñanza del inglés está dominada por un referente heteronormativo. Por ejemplo, el coqueteo, la dupla novio-novia o la patologización de la homosexualidad y el lesbianismo son construcciones sociales y culturales que siguen configurando el aula de lenguas como un espacio inhóspito para estudiantes con sexualidades y géneros no normativos, al tiempo que reproducen una enseñanza centrada, predominantemente, en el aprendizaje de cómo “ser hombre”. Por tanto, los currículos de ELT que se promueven de manera oficial en el país parecen, en su mayoría, subalternizar a lxs sujetxs desde la perspectiva género.

Pedagogía y la subalternidad de lxs sujetxs disidentes

En la pedagogía en general, y en la enseñanza-aprendizaje del inglés en particular, resulta fundamental reflexionar sobre su relación con lxs sujetxs subalternxs o disidentes. ¿Quiénes son estas personas? Conceptualmente, coexisten varios puntos de vista. Por ejemplo, Gramsci (1975/2001), al abordar la historia política y social de la formación de los grupos sociales subalternos, afirma que “para una élite social, los elementos de los grupos subalternos tienen siempre algo de bárbaro y patológico” (p. 175). Estos grupos, según el filósofo italiano, también se caracterizan por pertenecer a otra raza, cultura o religión, y, en términos históricos, los esclavos eran separados de cualquier forma de vida colectiva.

Es en la forma más tradicional del Estado moderno donde los grupos subordinados quedan bajo la lupa de “la hegemonía activa del grupo dirigente y dominante, por consiguiente, deroga algunas autonomías, que sin embargo renacen en otra forma como partidos, sindicatos, asociaciones de cultura” (Gramsci, 1975/2001, pp. 181-182). La hegemonía activa equivale a dominación y se contrapone a la subalternidad, aunque ambas constituyen dos caras de la misma moneda: se definen mutuamente.

En este sentido, “el concepto de subalternidad se construye por ende tratando de entender tanto una subjetividad determinada como su potencial transformación por medio de la conciencia y la acción política” (Modonesi, 2010, pp. 32-33). La contraposición hegemonía-subalternidad implica necesariamente su correlato, esto es, la resistencia. Ahora bien, en esta breve reflexión sobre el concepto, es importante señalar que, para Gramsci, se abandona la subalternidad (a su vez, se alcanza la emancipación) cuando el grupo social se convierte en Estado; es decir, cuando se desequilibra la balanza a favor de una nueva hegemonía: la del grupo que antes ocupaba una posición subalterna. Así, se establece un nuevo orden social, político e histórico.

Con una visión diferente, pero basada en la propuesta de Gramsci, los estudios subalternos que se originan en la India buscan “relevar y revelar el punto de vista de los subalternos, las voces negadas por los estatismos que dominaron tanto la cultura colonial como la que promovieron el nacionalismo hindú y el marxismo” (Modonesi, 2010, pp. 39-40). Ambas posturas —la de Gramsci y la de los estudios subalternos— permiten pensar en procesos de subjetivación de orden político. Sin embargo, una crítica que se les ha formulado es que se anclan en binarismos y opuestos que pueden conducir a la esencialización.

En respuesta a ello, Spivak (2003), filósofa feminista de la India, busca desmontar esa idea al afirmar que el subalterno, especialmente la mujer de su contexto sujeta al *satí* (esto es, cuando una viuda se sacrifica en la pira funeraria

del difunto esposo), no puede hablar. Y no puede hacerlo porque se habla en su nombre. Por un lado, el conocimiento occidental, casi siempre masculino y blanco, trata de usar argumentos de abolición en la India colonizada por el Imperio británico bajo una narrativa de salvación. Por otro, el sistema regente en la India construye una narrativa en la que se configura a la mujer como devota y amorosa de su esposo.

Consecuentemente, la voz de la mujer se pierde en cualquiera de estas narrativas (la colonial y la patriarcal) que, aun siendo opuestas, se convierten en normativas y reafirman la condición subalterna. Sin embargo, “si los subalternos pueden hablar, este acto significa que tienen un mínimo de organización y, por lo tanto, ya no son subalternos sino que emprendieron el largo camino hacia la hegemonía” (Modonesi, 2010, p. 38).

Esta última afirmación es trascendental para las pedagogías sensibles a la interfaz ELT-género. Cuanto más sepamos acerca de tal interfaz (es decir, de ELT y sujetxs con géneros y sexualidades disidentes), más comprensiones tendremos de la forma en que la subalternización y la resistencia hacia la emancipación se manifiestan en los salones de clase de inglés.

Se puede entender, a partir de la discusión presentada sobre el concepto de *subalterno* en esta sección, que el correlato pedagógico de “ser hombre” en inglés podría ser el de pedagogías que resisten en inglés, y que trazarían rutas y conllevarían potencialmente hacia la hegemonía del grupo subalterno.

De este grupo se han dado a conocer algunas experiencias, como las de Andrés, David y Carolina (Escobar, 2021b), la de Juan (Galeano y Sánchez, 2021b) y las de estudiantes homosexuales de lenguas documentadas por Rondón Cárdenas (2012). Estas experiencias seguirán incompletas mientras el rasgo epistemológico no supere el dominio occidentalizado del acrónimo LGBTIQ+.

Con este dominio queremos resaltar que, en estudios locales, podría considerarse el descentrar cada una de las letras del acrónimo e historiar su constitución en Colombia, a fin de obviar su propuesta englobante y totalizante, dado que la diversidad sexogenérica es sensible a los contextos donde circula el poder de forma multifacética. Por lo tanto, las luchas de los grupos sociales (tales como estudiantes, profesorxs y studentxs para profesorxs de lenguas con géneros y orientaciones sexuales diversos) en Colombia no son necesariamente iguales a las de otros contextos geopolíticos.

Las resistencias desde lo pedagógico también pueden configurarse de maneras sensibles y diversas ante tales contextos. A nivel educativo general, ya se documentan experiencias que se oponen a una pedagogía universal e instrumentalizada. Por ejemplo, algunas propuestas se sitúan desde los feminismos plurales de

Latinoamérica (Espinosa *et al.*, 2013); otras se enmarcan en lo discursivo (Soler, 2020); y, en particular, mencionamos una asociada al ELT (Ortega, 2021) y otra centrada en la formación de docentes de inglés (Granados-Beltrán, 2022).

Estos autores no representan una lista exhaustiva. La exploración de estas y otras propuestas pedagógicas disidentes amerita un trabajo más amplio, que no podemos abordar en esta obra ni en esta introducción teórica, ambas necesariamente limitadas.

Pedagogía y feminismos plurales en Latinoamérica

En términos generales una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional, intercultural y transformador. Implica un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial, capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común. (Espinosa *et al.*, 2013, pp. 406-407)

En la cita que abre este apartado, tres palabras clave resumen el hacer de las pedagogías feministas descoloniales: lo coalicional, lo intercultural y lo transformador. Estas nociones, al entenderse como parte de un proceso, pueden analizarse mejor desde una perspectiva del accionar y la reflexión.

En este sentido, Yuderkys Espinosa (filósofa feminista de la República Dominicana), Diana Gómez Correal (antropóloga colombiana), María Lugones (filósofa feminista de Argentina) y Karina Ochoa (pensadora feminista de México) dialogan en un texto editado por Catherine Walsh, en el marco del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, en Ecuador, donde exploran precisamente las apuestas pedagógicas de los feminismos descoloniales.

Es decir, podemos pensar en pedagogías feministas descoloniales que se coalicionan, practican la interculturalidad y transforman el mundo y sus realidades para una *buena vida*. Por lo tanto, la coalición se concibe como la posibilidad de realizar acciones conjuntas que cuestionan (p. ej., la colonialidad del género). Estas acciones son mediadas por la interculturalidad crítica, y la aspiración es la transformación (p. ej., la descolonización).

En la base ontoepistemológica de la propuesta que interpretamos en su conversación se distinguen varias dimensiones prácticas:

- Del hacer al pensar y del pensar al hacer localizado

Esta es una manera de comprender iterativamente la relación entre el conocimiento teórico y la praxis, sin entender esta última como la simple aplicación

del primero. La acción a la que se refieren estas feministas descoloniales es una acción política que se realiza con y entre lxs sujetxs. Es decir, se plantea no la investigación, sino la coinvestigación, comprometida con la transformación de la realidad y el cuestionamiento del dominio de un único canon de conocimiento.

- Comprender a lxs sujetxs con agencia como sujetxs históricxs

Esta es otra forma de resistir la imposición de una epistemología basada en la razón euro o anglocéntrica. Es decir, se desontologiza esa única idea de “hombre” y del poder masculino, blanco, monolingüe, cristiano, etcétera. Se invita a fortalecer el diálogo entre la diversidad de miradas que emergen en Latinoamérica.

- Construir y fomentar capacidad crítica y propositiva

Con la idea de un beneficio comunal, las pedagogías feministas descoloniales

revisa[n] nuestras interpretaciones del mundo y el orden instituido a través del ejercicio de rastrear los procesos mediante los cuales fueron impuestos determinados sentidos del mundo, mientras otros han sido sostenidamente desechados o invisibilizados, al punto de imponer un orden social que atenta contra los intereses de la mayoría mientras favorece la hegemonía y un sistema de privilegio para determinados grupos. (Espinosa *et al.*, 2013, p. 412)

¿Qué se critica? Inspiradas en la obra de Freire, este grupo de feministas critica, en su conversación escrita, las estructuras de poder tanto al interior de las comunidades como hacia afuera de ellas. Es decir, la crítica comporta también la autocrítica. En sus palabras:

Se trata de producir en el diálogo y en la revisión crítica de los consensos sobre el dimorfismo sexual y los arreglos de género jerárquicos, nuevas formas de interpretación, de resistencia y de transformación que surjan desde las/os/xs de abajo. (Espinosa *et al.*, 2013, p. 413)

Es importante tener presente esta idea de nuevas formas de transformación que surjan desde “las/os/xs de abajo”. Con ello se refuerza la necesidad de desontologizar la universalidad contemporánea del poder masculino-heterosexual desde interpretaciones “otras”, como las que pueden proponer los grupos sociales subordinados.

También se subraya la importancia de la coinvestigación con “las/os/xs de abajo” y no la de hacer investigaciones sobre ellxs. Resulta interesante examinar la escritura de esta expresión: incluye la perspectiva femenina y masculina, pero

interrumpe el binomio con el plural “xs”. Esta disrupción del lenguaje es política y celebra formas de conocer generizadas, plurales y no binarias.

- Reconocer la imposibilidad de compartimentar y separar la opresión

Las dimensiones de género, raza, clase, sexualidad, entre otras, son constitutivas y no pueden separarse si se desea comprender la opresión como un lugar que atestigua el despojo no solo identitario, sino también cultural y económico. Se sugiere rescatar la memoria de los grupos sociales subordinados como parte de procesos de historización que permitan comprender mejor sus luchas.

- Reconocer la función sanadora y terapéutica

Es en el diálogo donde se comparten las experiencias individuales de despojo, y donde se pueden comprender las estructuras o metaestructuras sociales de opresión. En ese espacio dialógico es posible la sanación, que estructura la acción político-pedagógica, donde “el cuerpo, las subjetividades y las emociones resultan centrales para repensar los procesos organizativos, las experiencias de vida y la acción política” (Espinosa et al., 2013, p. 417).

Hay un movimiento que parte de aquello que ha dolido y configurado subjetividades, hacia formas de organización orientadas a construir alternativas en la relación entre lo privado (p. ej., dolores personales) y lo público (p. ej., constitución de movimientos sociales).

- Realización de diálogos cruzados e interculturales

Dado que las experiencias que configuran las subjetividades no son las mismas, es necesario aprender a dialogar en colectivo y a cruzar experiencias para habitar una vida común (re)humanizada. En palabras de Espinosa y sus colegas (2013), “una pedagogía descolonial desenmascara de forma ‘pedagógica’ las múltiples colonialidades que nos anidan (la del saber, la del ser, la de la política, la del género) para habilitar seres humanos emancipados del lastre colonial” (p. 419).

No se busca imponer una única manera de ser (generizada) en el mundo ni una forma universal de existir; por el contrario, se aspira a una “buena vida” para todos, edificada mediante formas colectivas de resistencia.

Pedagogías de las resistencias y emancipación

La lingüista colombiana Sandra Soler (2020), reconocida por su trabajo en torno al racismo, nos recuerda que la consecución de una “buena vida” se instala en la *comunião* freiriana, entendida como un sentido de comunidad que no debe verse como una masa uniforme y homogénea.

Soler también sostiene que, para construir una educación ética y política, no se debe partir de una tabula rasa, sino, por el contrario, es necesario examinar los aportes de las pedagogías críticas. Dada la dominante mentalidad neoliberal que ha impregnado la educación, el reto contemporáneo radica en “la búsqueda y construcción de unas condiciones de vida más justas, equitativas y dignas para todos. Podría decirse, entonces, que educar hoy es resistir” (Soler, 2020, p. 48).

¿Qué es resistir? ¿A qué nos resistimos y cómo lo hacemos? Desde las pedagogías feministas descoloniales (ver sección anterior), surge la idea de desarticular las múltiples manifestaciones de la colonialidad, que se expresan en experiencias diversas de subordinación (p. ej., colonialidad de género). “El concepto de resistencia es, pues, estructural en el sentido de que considera la diferencia de respuestas a un mundo cuyas relaciones de poder son desiguales” (Soler, 2020, p. 52).

Desde la experiencia vivida, entonces, las pedagogías de las resistencias exploran “cómo se produce, mantiene y plantea la oposición al poder” (Soler, 2020, p. 52). La académica colombiana sugiere examinar el resistir en educación con conciencia, a través de la agencia, con crítica, en y con la diferencia, de manera ética, desde y con los discursos, como alternativas posibles hacia la emancipación.

- Resistir en educación

Esta idea subvierte el sentido neoliberal y capitalista que ha dominado el campo educativo en general. Es en la educación donde se resiste a ese adoctrinamiento, configurado como inevitable.

- Resistir con conciencia

En el contexto educativo, se resiste desde la coconstrucción de conocimientos críticos frente a la desigualdad y la injusticia social ejercidas sobre grupos subordinados. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio donde se resiste con conciencia crítica, creativa y con formación política.

- Resistir a través de la agencia

La agencia de la resistencia es tanto individual como colectiva, en tanto configuración de subjetividades múltiples y multifacéticas. Esta agencia, de corte crítico, se orienta hacia la emancipación y la interrupción del *statu quo*, especialmente cuando lxs maestrxs se asumen como actorxs del cambio.

- Resistir críticamente

La resistencia crítica emerge al examinar y comprender, de forma histórica y contemporánea, las posturas hegemónicas que sustentan el abuso de poder y

la subalternización de grupos sociales a partir de rasgos identitarios múltiples (como raza, género, orientaciones sexuales, etcétera).

- Resistir en y con la diferencia

Esta postura es interesante, dado que invita a relacionarse con el otro sin que la subordinación sea parte de ese encuentro. Es decir, al relevar la diferencia por encima de la subordinación, se posibilita un encuentro constituido desde el sentido de lo humano que nos cobija a todxs.

- Resistir éticamente

Las pedagogías que resisten constituyen una postura ética en sí mismas cuando se fundan en el acogimiento y la hospitalidad para todxs. Abandonan la lógica eurocentrada del pensar para luego existir como un uno que es diferente del otro.

- Resistir discursivamente

Dado que la escuela está atravesada por discursos cuyo efecto es la supresión y opresión del otro diferente, la resistencia consiste en promover discursos alternativos que desafíen e interrumpan lo establecido. He allí uno de los espacios posibles para la transformación.

Pedagogías transformadoras para la enseñanza del inglés

Para mí, la justicia social es una experiencia vivida. Se trata de mis acciones y de lo que puedo hacer para apoyar a lxs profesorxs y a los estudiantes mediante acciones prácticas y comprometidas para lograr cambios en la sociedad. En cierto sentido, mi objetivo es entender cómo mi investigación y mi práctica docente pueden apoyar a las comunidades para desafiar la desigualdad y cómo nosotros, como educadores, intentamos resolver los problemas que experimentan las personas marginadas. (Ortega, 2021, p. 1146).

La narrativa que abre esta sección es de Yecid Ortega (2021), maestro colombiano. Él forma parte de la diáspora que reside en Irlanda del Norte y, como etnógrafo crítico, comparte una reflexión práctica en la que profesorxs de inglés y estudiantes unen esfuerzos con intenciones de transformación y de cultivo de justicia social en una comunidad de un sector pobre y marginado de Bogotá (Colombia).

Cuando Colombia atravesaba la inepción de la educación en justicia social en todo su currículo, y tras la firma del acuerdo de paz con uno de los movimientos guerrilleros, Ortega visitaba colegios donde la violencia y la injusticia social eran parte del diario vivir, manifestadas en situaciones como el desempleo o la adicción a las drogas.

Según Ortega (2021), la justicia social se convierte, entonces, en una “experiencia vivida” más que en un concepto teórico que organiza el currículo en general y el currículo ELT en particular. Se trata de una experiencia comunal en la que estudiantes y profesorxs de inglés reflexionan sobre cómo reinventar sus propias vidas en los entornos que habitan.

Al coinvestigar en estos contextos, el etnógrafo crítico nacido en Colombia subvierte formas tradicionales de investigación de arriba hacia abajo, en las que profesorxs y aprendices de inglés son convertidos en objeto de observación y estudio. En este ejercicio de coinvestigación con “las/os/xs de abajo”, es decir, de abajo hacia arriba, emerge una posición ética de “bien estar” y de libertad humana.

En las aulas de clase y actividades escolares en las que participó Ortega se pueden apreciar no solo instancias de translingüismo (p. ej., uso de diversos recursos semióticos y lingüísticos de manera simultánea¹⁰) y construcción de artefactos (p. ej., volantes informativos), sino también la ejecución de proyectos como base de enfoques pedagógicos y humanizadores para la enseñanza del inglés, con un manifiesto componente de acción pública inmediata. Algunas dimensiones por resaltar dentro de la experiencia pedagógico-investigativa de Ortega (2021) podrían incluir, pero no se limitan a:

- Comunicarse de manera translingüe

Desarrollar habilidades lingüísticas mediante el uso simultáneo de varias lenguas honra más un espíritu bilingüe-multilingüe que uno monolingüe (p. ej., solo inglés), el cual ha sido privilegiado por la política lingüística en Colombia. Este fenómeno del translingüismo es, por tanto, más político, ideológico y crítico que una mera ficción sobre el uso de lenguas extranjeras en países como Colombia (Ortega, 2021), donde predomina una ideología monolingüe que separa las lenguas. Es en este translingüismo donde potencialmente se construyen subjetividades de lxs sujetxs marginalizadx en sus comunidades, y que son sensibles tanto a su propia subordinación como a la de otrxs.

- Humanizar con el corazón y la mente

Despertar la conciencia crítica vista como acción política (se profundizará en esto más adelante) en lxs estudiantes de inglés que reflexionan sobre sus contextos de vida cercanos e inmediatos es una forma de acoger al otro y atender a las necesidades de las comunidades.

10 Para una amplia discusión sobre translingüismo, ver Vogel y García (2017).

Esta hospitalidad para con el otro humaniza y (re)humaniza a través de recursos semióticos multilingües, con los que, en general, lxs estudiantes de inglés se apalancan para expresar sus preocupaciones sociales. Se establecen así relaciones corazón-mente-corazón, en un constante ir y venir que constituye sujetxs que son (p. ej., subjetividades) desde donde hablan (p. ej., conocimientos).

En conclusión, la justicia social puede decretarse en documentos oficiales que regulan el sector educativo; sin embargo, son las acciones de lxs sujetxs con agencia crítica y política las que realmente construyen esa justicia social en la “experiencia vivida”.

- Ejecutar proyectos-acción (re)humanizadores

Rehumanizar en la clase de inglés implica cultivar una conciencia crítica sobre hechos (des)humanizantes que alimentan la injusticia social. El despojo de condiciones mínimas de supervivencia (p. ej., desempleo), de salud (p. ej., adicción a las drogas), entre otras situaciones reportadas en el estudio de Ortega (2021), son ejemplos contemporáneos de deshumanización y violencia, tal como son percibidos por las comunidades.

El etnógrafo colombiano muestra cómo la construcción de proyectos informativos para encontrar empleo o de promoción deportiva para aprovechar el tiempo libre y no libre en los barrios se convierte en una alternativa de primera mano que contribuye a crear un sentido comunal de “bien estar” y posibilidad. Estos proyectos también fundamentan nuevas bases en la formación de docentes de inglés, que ha venido transformándose en el país, como lo reporta Granados-Beltrán (2022).

Pedagogías para la transformación de profesorxs de inglés

Con base en su investigación doctoral, el profesor colombiano Granados-Beltrán (2022) genera una reflexión relevante para el campo de la formación de docentes de lenguas en Colombia, la cual ubica dentro de la interculturalidad crítica. Propone, con potencial descolonial, los siguientes criterios para la educación de docentes de inglés: 1) lxs graduadxs de los programas de ELT son profesionales de la pedagogía de las lenguas extranjeras, 2) cuentan con formación multilingüe, 3) se preocupan por mantener su calidad como educadorxs integrales, 4) reconocen el inglés como medio para visibilizar la diversidad, 5) se forman desde una lógica interdisciplinar como opción descolonizadora, y 6) promueven la praxis como eje de su formación (Granados-Beltrán, 2022). Presentamos

brevemente estos criterios, los cuales buscan desplazar la visión instrumental de la formación docente hacia una más crítica y reflexiva:

- Lxs graduadxs de los programas ELT son profesionales de la pedagogía de las lenguas extranjeras

En este criterio, interpretamos el término profesional no solo como el ejercicio tradicional de un oficio, sino como el oficio de maestrx, con la implicación crítica e intelectual que otorga la concepción colombiana de “maestrx” (Méndez-Rivera y Guerrero-Nieto, 2022; Méndez-Rivera *et al.*, 2020). Para Granados-Beltrán (2022), no se trata de rechazar el conocimiento construido desde la lingüística aplicada, sino de dialogar con él a partir de saberes que emergen de contextos situados, diversos y plurales.

- Lxs graduadxs de los programas ELT son profesorxs con formación multilingüe

Este criterio se conecta con la opción descolonial, que subvierte el conocimiento occidentalizado como universal y monolingüe. Esta visión monolingüe ha generado jerarquías y binarismos (p. ej. hablante nativo vs. hablante no nativo). Para Granados-Beltrán (2022), la comprensión del uso de sistemas semióticos desde una perspectiva translingüe (Vogel y García, 2017) sustenta una concepción no normativa de las prácticas multilingües (ver también Ortega, 2021).

- Lxs graduadxs de los programas de ELT se preocupan por mantener su calidad como educadorxs integrales

Como resistencia intercultural crítica frente a los estándares y sistemas de evaluación impuestos por la ideología neoliberal —la cual ha impactado gravemente el sistema educativo colombiano—, este criterio busca, en la formación docente, un sentido de comunión (Esposito, 2012), no para unificar comunidades de práctica, sino para repensar comunidades profesionales imaginadas (Posada-Ortiz y Castañeda-Peña, 2021), en donde lo “integral” es equivalente a construir un mundo mejor para todxs.

- El inglés es un medio para reconocer la diversidad

Con este criterio, se supera una vez más la visión colonial del aprendizaje del inglés como una “materia prima” para la acumulación de capital y la ideología neoliberal del acopio de bienes. Por el contrario, se renueva el conocimiento desde una perspectiva en la que la mente multilingüe es crítica de las injusticias sociales, al reconocer la diversidad dentro de lo plural, entendido como multidimensional y multifacético.

- Los programas de preparación en ELT pueden basarse en la interdisciplinariedad como opción descolonizadora

Este criterio trae a la luz la discusión sobre si hablamos de lingüística aplicada o de la aplicación de la lingüística a la formación de docentes. El rasgo interdisciplinar no se limita a un cúmulo de disciplinas inconexas; por el contrario, se trata de un diálogo interepistémico que descoloniza el conocimiento universalizante y jerárquico. En este sentido, el diálogo nos permite hablar no de una lingüística aplicada, sino de una lingüística implicada en el complejo mundo de la vida que afrontan lxs futurxs profesorxs de inglés en formación.

- Los programas de preparación en ELT promueven la praxis

La praxis no es simplemente una transferencia directa de lo teórico a la práctica. Contiene un elemento de criticidad que problematiza tanto la teoría como la práctica. Para Macedo (2019):

Participar en la praxis en las aulas de idiomas significa que la formación docente debe problematizar de forma militante la falsa noción de la lingüística aplicada “pura”, cuyo papel principal es desarticular la preparación de lxs profesorxs de la conciencia política y la teoría, al tiempo que relega a lxs profesorxs de idiomas a meros técnicos que pueden manipular, en diversos grados, métodos que, en la mayoría de los casos, están orientados técnicamente y desconectados de las fuerzas sociales que, en última instancia, determinan lo que sucede en el aula de idiomas. (p. 34)¹¹

Granados-Beltrán (2022) plantea “una metaepistemología para la formación docente basada en la interculturalidad crítica, la cual permite superar la racionalidad instrumental centrada únicamente en las técnicas y en una noción de práctica de corte utilitario” (p. 642)¹².

Aunque la propuesta de los feminismos descoloniales para la pedagogía se vincula más directamente con el tema de género, encontramos en las pedagogías de las resistencias, en aquellas orientadas a la transformación en la enseñanza

11 “To engage in praxis in language classrooms means that teacher preparation needs to militantly problematize the false notion of ‘pure’ applied linguistics, the major role of which is to disarticulate teacher preparation from political awareness and theory while relegating language teachers to mere technicians who can manipulate, to various degrees, methods that are, in most instances, technically oriented and divorced from the social forces that ultimately determine what happens in the language classroom” (Macedo, 2019, p. 34).

12 “This critical epistemology leads to overcoming instrumental rationality focused only on techniques and the notion of practice from a utilitarian perspective” (Granados-Beltrán, 2022, p. 642).

del inglés y en la transformación de educadorxs de inglés, ideas y elementos que podrían contribuir a la constitución de formas de pedagogización (Walsh, 2015) sensibles al ELT en su intersección con la colonialidad del género (Lugones, 2008).

La enseñanza-aprendizaje del ELT y el género indeleble

En el mundo ELT se pensó (y aún se hace) en sujetos sin género. Es decir, las teorías que explicaban el aprendizaje del inglés se orientaron al conocimiento lingüístico sustraído de la realidad de los sujetos. El aprendizaje de la lengua era (es aún para algunos) universal. Se vaciaba el género y la sexualidad de los cuerpos de los aprendices de la lengua extranjera y se les instalaba una identidad ausente de género y, en perspectiva interseccional, ausente de raza, y por extensión de creencias, clase social, habilidades cognitivas, primera lengua, entre otros. Entonces no se reconocían sujetos generizados de ningún tipo en la práctica pedagógica de la enseñanza del idioma en tanto el aprendiz era una entidad abstracta alejada del mundo de la vida. (Castañeda-Peña, 2021b, p. 30)

Si reflexionamos sobre la cita anterior, podemos argumentar que existe colonialidad de género en la educación en general en Colombia, pero con mayor intensidad en la enseñanza del inglés. Entendemos esta colonialidad del género, en tiempos contemporáneos, como ese afán por enseñar a “ser hombre” en oposición a “ser mujer”, donde lo femenino, lo feminizado o aquello que no se inscribe dentro del rango heterosexual, o bien no existe, o bien se marginaliza. Esto, sin dejar de lado el carácter interseccional de las identidades humanas.

Pareciera que, a pesar de lo decretado por el Ministerio de Educación Nacional (2013, 2016a, 2016b y 2018), el género indeleble permanece en la piel curricular. Por lo tanto, el propósito anticolonial, que marca caminos alternativos para enfrentar la colonialidad del género (Lugones, 2008), no puede tener como subtexto la coerción de otras orientaciones sexuales, otros géneros y otras formas de existencia desde esta dimensión humana.

De forma similar a como “los debates coloniales sobre la posición y el bienestar de las mujeres no fueron nunca acerca de los derechos femeninos, sino acerca de qué entidad legal o patriarcal habría de ejercer la autoridad sobre las mujeres” (Mallon, 1995, p. 110), pareciera que ocurre lo mismo con otros géneros y orientaciones sexuales no normativas.

¿Por qué estas otras manifestaciones de nuestra humanidad son tabúes en lo curricular y en lo educativo? Esta pregunta es difícil de responder, dado lo situado de los diversos contextos escolares en el país. Sin embargo, es posible identificar un nacionalismo políticamente correcto (Sabsay, 2016) que se

infunde en lo educativo y que resulta nocivo para los grupos sociales marginalizados desde una perspectiva de géneros y sexualidades disidentes.

Por ejemplo, poco sabemos sobre los cuerpos disidentes, tanto de estudiantes como de profesorxs en ELT (véase Ubaque-Casallas y Castañeda-Peña, 2020, 2021; Castañeda-Peña *et al.*, 2022). Con los elementos provistos en esta sección, podremos argumentar la emergencia de pedagogías alternativas (generizadas y cuirizadas). Esperamos que esta conversación se profundice en el país y retomaremos algunos elementos en la conclusión de este libro.

Acciones de conocimiento-aprendizaje (con conocimiento de causa)

En el espíritu de los estudios subalternos: “Si se comprenden mejor las tradiciones y prácticas subalternas, pueden servir todavía de base para construir comunidades políticas alternativas que liberarán de verdad ‘al pueblo’” (Mallon, 1995, p. 93). Por lo tanto, los conocimientos-aprendizajes que reportamos en este libro, a partir de los trabajos explorados en los capítulos siguientes, no pueden ser invalidados ni alienados epistemológicamente. Asimismo, estos, en oposición crítica a lo eurocentrado y lo anglocentrado, no deben ser leídos como una mera sustitución u oposición de facto.

Pero, ¿cuál es esa teoría o manera de conocer que tenemos en la relación ELT-género que pueda llevar a cabo tal tarea de desmontaje del privilegio epistémico que enseña a “ser hombre”? No estamos en busca de un único marco teórico ni metodológico que resuelva esta cuestión. Como se ha argumentado anteriormente, la opresión, como manifestación de la colonialidad, no ha sido experimentada de la misma forma por los distintos pueblos; tampoco el patriarcalismo o la misoginia. Por ello, sostenemos que estos conceptos pueden expresarse en plural y desmontarse en la interfaz ELT-género desde la opción descolonial.

Al pensar en la praxis pedagógico-educativa que ejercen lxs maestrxs de inglés en su rol docente e investigativo, se puede identificar una tensión entre el “pienso, luego existo” cartesiano y el “soy donde yo pienso” (Mignolo, 1999) (véase, arriba, el apartado “Lugares de enunciación”). Es en esos intersticios donde, argumentamos, se genera conocimiento en el corpus de trabajos que presentamos en este libro.

No se trata, entonces, de conocimientos desde un ángulo metacognitivo o puramente cognitivo. Apelamos, en este libro, a la idea de Macedo (2019), quien sostiene que “los educadores deben llevar a cabo una praxis en la que su

reflexión crítica se concrete en una acción con conocimiento de causa” (p. 34)¹³. Hemos decidido llamar a ese “conocimiento con causa” acciones de conocimiento para promover la relación ELT-género.

Es decir, a lo largo de los capítulos, veremos el tipo de “acciones con conocimiento de causa” que se relacionan con los lugares de enunciación de lxs autorxs cuyos trabajos de investigación constituyen el insumo principal de reflexión de este escrito y que, sostenemos, se convierten en conocimientos-aprendizajes ocultos o poco difundidos en la literatura local que ha estudiado la interfaz entre ELT y género.

Resumen del libro

Hilos invisibles de conocimiento-aprendizaje en la educación ELT de Colombia

El capítulo 1 se basa en la metáfora del tejido, adaptada de Galafassi *et al.* (2018). Para ello, “extendemos el tejido” de trabajos de investigación de pregrado y posgrado realizados por profesorxs de inglés en formación o en servicio, con el ánimo de penetrar lo imbricado de sus hilos. Estos trabajos, que se encuentran en repositorios digitales de bibliotecas universitarias de Colombia, tienen poca o ninguna difusión y constituyen, para nosotrxs, conocimientos-aprendizajes invisibles (Cobo y Moravec, 2011).

Este capítulo inicial ilustra un tejido constituido, en principio, por 20 madejas de hilos, las cuales se desenredan en los siguientes capítulos. También se presentan a lxs tejedorxs (como asesorxs y estudiantes) y los lugares desde donde tejen (por ejemplo, los programas de formación de instituciones universitarias), como parte de la exploración de los lugares de enunciación y las condiciones que configuran, en este contexto de investigación pedagógica “invisible” sobre la interfaz ELT-género, conocimientos poco difundidos.

Madejas de hilos

El capítulo 2 describe, en términos generales, cómo se asocian los hilos del tejido según su fuerza de enlace. Esta fuerza genera un patrón triangular (género/estereotipos de género/identidades de género) en el que se articulan de diversas

13 “Educators must engage in praxis where their critical reflection is concretized in knowledgeable action” (Macedo, 2019, p. 34).

formas las 20 madejas de hilos. Cada madeja de conocimientos atrae agendas temáticas de investigación que antes parecían ocultas.

El primer tema del patrón triangular (género) se entreteje con asuntos vinculados a justicia social, equidad, producción discursiva, representaciones sociales, identidades docentes, subjetividades, violencia, educación crítica multicultural, aprendizaje del inglés mediante tareas comunicativas, videojuegos, pedagogía crítica y aulas de un solo género.

El segundo tema del patrón, estereotipos de género, entrelaza hilos de conocimiento relacionados con alfabetización crítica y libros de texto, procesos críticos de aprendizaje, alfabetización mediática crítica, comunicación asincrónica y literatura.

El tercer tema del patrón gira en torno a las identidades de género, donde se entretejen hilos vinculados con identidades sexuales en relación con experiencias narrativas de aprendizaje, identidades profesoras en diálogo con otras profesiones, relaciones de poder y orientaciones sexuales no normativas.

Esta imbricación de temas en la interfaz ELT-género evidencia la vitalidad del campo y señala posibles horizontes de desarrollo en el país. Los tres temas (género, estereotipos de género e identidades de género) se deshilvanan y entretejen en los capítulos siguientes, al examinar las problemáticas o situaciones coloniales que plantean, los lugares de enunciación de lxs tejedorxs, sus prácticas pedagógicas generizadas y las acciones de conocimiento que proponen para promover la relación ELT-género.

Aunque no en todo el tejido se evidencian manifestaciones explícitas de lugares de enunciación o de prácticas pedagógicas generizadas, creemos que los siguientes capítulos reifican un tejido colombiano en torno al ELT y el género.

Madeja de hilos: género

El capítulo 3 desenreda e hilvana la madeja *género*. Se destaca el foco sobre problemas de indagación relacionados con: “género y aprendizaje de inglés en el salón de clase”, “género y profesoras de inglés”, “género y nivel institucional donde se enseña inglés” y “género y formación de profesorxs de inglés”. Los lugares de enunciación se configuran no solo a partir de su situación geopolítica y corpopolítica, sino también desde los rasgos identitarios multifacéticos de la profesión docente vinculada con la enseñanza del inglés.

Las prácticas pedagógicas generizadas del ELT colombiano, descritas en este capítulo, sugieren aprendizajes que, en el ámbito de la formación docente, implican el desarrollo de capacidades en análisis discursivo, interacción, diseño de

materiales y atención crítica a los fenómenos sociales que puedan emerger en el salón de clase de inglés. Asimismo, suponen una reconceptualización del género mismo y de lo *cuir* latinoamericano en relación con la enseñanza del inglés.

Madeja de hilos: estereotipos de género

La madeja *estereotipos de género* se deshilvana en el capítulo 4. En la indagación aquí descrita, se plantea la sinergia entre aula de inglés, estereotipos y discriminación. Esta sinergia parece construirse desde el discurso heteronormativo que subyace a la manifestación del estereotipo de género. Se observa que los lugares de enunciación son fluidos y cambiantes, y se sitúan dentro de un espectro que va desde estudiantes y profesorxs en formación hasta profesorxs en ejercicio, con identidades de género, nacionalidades y otros rasgos diversos.

Las prácticas pedagógicas destacan principalmente la presentación de situaciones, lenguaje visual y textual, y personajes estereotipados para que sean identificados. A este proceso de identificación del estereotipo le siguen actividades orientadas a promover su discusión, con el fin de analizar desbalances de poder, igualdad o representación, y así fomentar la criticidad.

Este capítulo nos acerca a una propuesta feminista o a enfoques desde los feminismos en el ELT. Aunque aún incipiente en las prácticas de pedagogías generizadas en el contexto colombiano, este hallazgo resulta significativo y sugiere un sitio epistemológico fructífero para la reflexión sobre la interfaz entre ELT y género.

Madeja de hilos: identidades de género

Este libro finaliza con la exploración de la madeja *identidades de género* en el capítulo 5. Desde una perspectiva identitaria, se aborda, en primer lugar, la relación entre aprendizaje, poder y discriminación. En segundo lugar, se exploran las identidades profesoraes y estudiantiles como situaciones susceptibles de indagación.

Los lugares de enunciación abren, de forma inédita, un marco de acción que interroga a la persona misma y permite reconstruir procesos propios de formación identitaria profesional. También se identifican lugares de enunciación vinculados con una gama identitaria que incluye estudiantes de pregrado, estudiantes-profesorxs, profesorxs en ejercicio y futurxs profesorxs o educadorxs, lo que proyecta dichos lugares dentro de comunidades imaginadas.

Se describe una experiencia pedagógica cuyo propósito es combatir la violencia que se ejerce discursivamente desde la diferenciación de género en las

aulas. Por lo tanto, no solo se fortalecen las habilidades lingüísticas mediante la experiencia pedagógica, sino que también se provee a los estudiantes de herramientas sociales que les permitan establecer mejores relaciones cuando emergen las identidades de género.

El libro que ofrecemos a la comunidad académica defiende la descolonización curricular de los géneros y de las orientaciones sexuales en la enseñanza del inglés y en la formación docente en este campo. Esperamos, junto con los trabajos ocultos que desempolvamos digitalmente de repositorios universitarios, abrir caminos para construir un diálogo constructivo e interepistémico sobre la interfaz entre ELT y género.

Capítulo 1

Hilos invisibles de conocimiento-aprendizaje en la educación ELT de Colombia

Introducción

Las personas tejedoras son productoras de maravillosas obras artísticas. Generalmente, cuando observo, por ejemplo, un tapete con un sofisticado entramado de hilos, siempre me pregunto por el trabajo invisible que hay detrás de su confección. ¿Cómo logran esos intrincados tejidos? ¿En qué se inspiran? ¿Cuánto tiempo les toma? ¿Cómo combinan los colores? ¿Cómo los obtienen? ¿Cómo consiguen esos entramados y diseños tan hermosos? ¿Qué puntadas utilizan y cómo las dominan? Ese trabajo es el que permanece invisible a primera vista. Casi siempre ignoramos los conocimientos y aprendizajes que se (co)construyen a través del arte textil, que es ancestral, y cómo con esos saberes pueden originarse otros nuevos.

Presto metafóricamente esa idea de hilos invisibles del arte textil, no siempre visibles en su totalidad en la textura final del tapiz o de la tela, con la esperanza de rescatar, desde los repositorios digitales, trabajos monográficos de pregrado e investigaciones de maestría de universidades colombianas que también son constitutivos de un tejido académico relacionado con la interfaz entre el aprendizaje del inglés y el género.

Esta idea del tejido no es original. La metáfora del tejido para la coconstrucción de conocimiento, según Galafassi *et al.* (2018), se articula en tres movimientos: desenredar (*unravelling*), enhebrar de nuevo (*meshing*) y entretejer (*ravelling*). En su exploración de la cocreación de conocimiento, para estos autores el paso de desenredar se realiza con los participantes de la investigación: allí se exploran ideas, juicios, experiencias e historias contadas. Luego de esa sensibilización inicial, se cocrean nuevos conceptos al ir concatenando las perspectivas de los participantes; se trata de re teorizar desde una perspectiva múltiple.

Finalmente, se crean narrativas mediante sentidos y significados compartidos que pueden ser aplicados.

Para el caso particular que se presenta en este libro, se utiliza la metáfora del tejido de una manera distinta. Los contenidos de los textos seleccionados (véase corpus más abajo) constituyen, en sí, un tejido de conocimientos y aprendizajes sobre género y su relación con la enseñanza y el aprendizaje en el ELT. En este texto, se emplea la sigla ELT (English Language Teaching) de forma amplia para referirse no solo a los procesos de enseñanza-aprendizaje lingüísticos, sino también a la formación inicial y permanente de docentes de lengua inglesa, así como a temas relacionados con estos procesos, como la adopción de políticas, la evaluación, el diseño de materiales, entre otros.

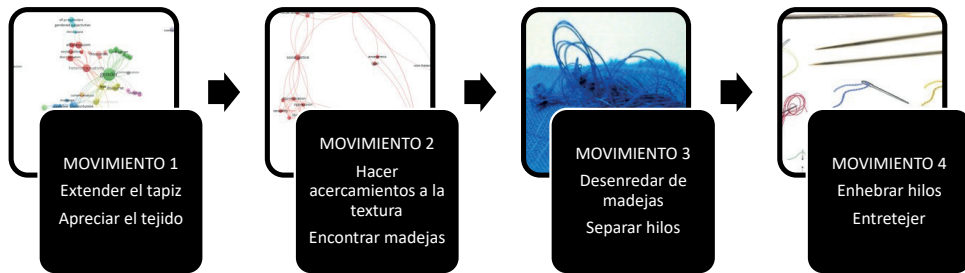
Los contenidos hallados, referidos a la temática central (por ejemplo, la interfaz ELT-género), se abordaron a partir de los siguientes movimientos: i) extender y apreciar el tejido, ii) acercarse a la textura del tejido y encontrar madejas de hilos, iii) desenredar las madejas y separar los hilos y iv) enhebrar los hilos de nuevo para entretejer.

El ejercicio consistió, en primer lugar, en extender el tapiz de la interfaz ELT-género, a partir de trabajos de investigación que consideramos invisibles (movimiento 1). Este paso equivale a colocar el tapiz en un telar y extenderlo para apreciar su encanto y belleza. En los capítulos posteriores se mostrará cómo este tapiz permite observar tres grandes bordados de hilos en forma de madejas, alrededor de los cuales se aglomeran otros bordados.

Luego de obtener una visión del tapiz como pieza de arte textil, se realizaron acercamientos para observar en su textura los hilos que constituyen las madejas originales utilizadas en los bordados (movimiento 2). Como se verá más adelante, el tapiz está constituido por 20 madejas de hilos. Estas madejas se desenredaron (movimiento 3), revelando temáticas invisibles o ángulos poco explorados de temas ya establecidos, que no suelen ser reconocidos debido a que los trabajos de pregrado y de investigación magisterial no tienden a ser continuados mediante procesos de publicación o socialización académica. O simplemente se dan por sentados.

Con los hilos sueltos, se procedió a enhebrarlos de nuevo para comprender el bordado y prever la posibilidad de crear más arte textil u otras telas bordadas (movimiento 4). Por ello, se analizó cada madeja junto con los hilos que la componen: primero de forma abreviada en el capítulo 2 y, más adelante, de manera ampliada en el resto del libro. La figura 1 ilustra el proceso de acercamiento al tejido del tapiz de la interfaz ELT-género en universidades colombianas que forman docentes de inglés en servicio y en preservicio.

Figura 1. Metáfora del tejido para comprender el tapiz de la interfaz ELT-género



Fuente: elaboración propia a partir de Galafassi *et al.* (2018).

La característica principal de este ejercicio es que se realizó con textos (monografías de pregrado e investigaciones de maestría). Es decir, se dialogó con documentos producidos por personas tejedoras (autorxs) y por quienes ayudan a tejer los hilos (consejerxs/asesorxs). Estos documentos fueron elaborados en contextos geo- y corpopolíticamente situados, es decir, en universidades colombianas, tanto públicas como privadas.

Este capítulo se centra en lxs tejedorxs, en quienes los acompañan en el tejido y en los talleres donde este ocurre. Los movimientos son iterativos; al igual que en el arte de tejer, vamos y volvemos en todos los capítulos. Por eso, no se trata de movimientos diferenciados como compartimentos que se van sumando. Por el contrario, es la iteración lo que permite descubrir aquello que, en apariencia, es obvio y sobreentendido.

Aprendizajes y conocimientos no visibles en ELT y género

La interfaz entre ELT y género ha venido abriéndose camino, especialmente en las dos últimas décadas, tanto a nivel local como internacional. Sin embargo, a pesar de tratarse de un campo muy necesitado en la reflexión de la lingüística aplicada crítica, su producción no ha sido exponencial.

A nivel internacional, una primera colección específica de artículos relacionados con este ámbito se publicó en la revista *TESOL Quarterly* (2004), en un número especial titulado *Gender and TESOL* ('Género y enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas'), correspondiente al volumen 38, número 3. Más recientemente, las revistas académicas internacionales *ELT Journal* y *Sexuality & Culture* han dedicado también números temáticos a esta línea de estudio: la primera en 2021, con el artículo *Introduction: Comprehensive sexuality education in ELT* ('Introducción: educación sexual integral en ELT'), volumen 75, número 2

(Banegas y Evripidou, 2021); y la segunda en 2020, con *Introduction to gender in language education* ('Introducción al género en la enseñanza de idiomas'), volumen 24, número 4 (Widodo y Elyas, 2020).

En Colombia, Durán (2006) realizó una de las primeras publicaciones sobre el tema. Desde entonces, se han divulgado artículos relacionados, principalmente en revistas académicas como *HOW*, de la Asociación Colombiana de Profesores de Inglés (Asocopi); *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, de la Universidad Nacional de Colombia; *Revista Folios*, de la Universidad Pedagógica Nacional; *Enletawa*, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y *Colombian Applied Linguistics Journal*, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre otras.

A pesar del auge local, poco se ha investigado sobre los conocimientos y aprendizajes que pueden derivarse de trabajos monográficos de pregrado y tesis de maestría o doctorado con escasa circulación o sin posibilidades de publicación en revistas académicas especializadas. Calificamos estos trabajos, junto con los conocimientos que contienen, como invisibles. En su libro *Aprendizaje invisible: hacia una nueva ecología de la educación*, Cobo y Moravec (2011) argumentan, desde una perspectiva que integra tecnología y educación, que el aprendizaje invisible no se refiere a lo inexistente, sino a aquellos aprendizajes que no pueden observarse fácilmente. Se trata de conocimientos y procesos de aprendizaje que, por ser supuestos o sobreentendidos, suelen omitirse.

En este libro, la invisibilidad del conocimiento y del aprendizaje en torno a ELT y género obedece a tres razones principales. La primera se alinea con lo planteado por Cobo y Moravec (2011), en relación con aquello que se da por sobreentendido. He sido testigo de muchos trabajos de investigación, tanto como jurado examinador como "cotejedor", en los que se percibe una actitud de desestimación hacia estas investigaciones, tanto en colegas como en la audiencia en general, con expresiones como: "¡Ahhh, sí... otra investigación que refuerza la idea de que hay discriminación!", "¡Pobres mujeres, siempre maltratadas!" o "¡Ya sabemos que existe el patriarcado! Entonces, ¿para qué sirve esto?".

Pues bien, estos son interrogantes que tampoco pueden darse por resueltos. Como se verá a lo largo de este libro, aquello que no puede observarse a primera vista en la investigación oculta de la interfaz entre ELT y género no debería ser ignorado ni subestimado, ya que tiene un potencial significativo para orientar procesos pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje del inglés y en la formación inicial o continua de profesoras de esta lengua. Tampoco se puede naturalizar la existencia del patriarcado, la misoginia y la discriminación, ni el modo en que estos fenómenos afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje en ELT, desde una perspectiva de diversidad sexogenérica.

En segundo lugar, también en línea con Cobo y Moravec (2011), el aprendizaje-conocimiento invisible alude al hecho de que muchos de estos trabajos permiten la obtención de un título, ya sea de pregrado o de posgrado. Sin embargo, la pregunta no resuelta en torno a este hecho tiene que ver con explorar cuáles son los aprendizajes y conocimientos que se certifican. Es común escuchar expresiones como “¡Ahora sí a producir!” o “Ya está calificado para enseñar inglés, ¡póngase a enseñar y a ganar dinero!”. Es decir, el discurso está impregnado del eficientismo propio de una sociedad moderna orientada por la producción y el capital.

Pensar en aprendizajes y conocimientos invisibles es un paso para relativizar la noción de considerar el conocimiento como algo logrado, terminado y certificable. Ignorar lo que se aprende de forma continua a lo largo de la vida, o los aprendizajes que lxs estudiantes llevan a la escuela y que, quiérase o no, les son suprimidos, también cuestiona esa idea de completitud del conocimiento certificable. El problema está en considerar estos conocimientos, al culminar un programa, como terminados y evidentes.

Más allá de estas problemáticas generales derivadas de una visión del conocimiento como acabado y certificable, queda el interrogante sobre lo aprendido por aquellxs profesorxs de inglés, en formación o en ejercicio, que se interesan por profundizar en temáticas vinculadas con la interfaz ELT-género.

Este es un interrogante cuya respuesta no debería limitarse a una aplicabilidad pedagógica o instrumental, sino más bien orientarse hacia una misión educativa, en la que el profesor de inglés se conciba como un intelectual que se ocupa de lo educativo más allá de los contenidos gramaticales o lingüísticos de una lengua adicional. Así, la respuesta se relacionaría con una actitud ética frente a la profesión docente.

En tercer lugar, este libro reflexiona sobre aprendizajes y conocimientos invisibles desde una geopolítica del conocimiento. ¿Qué significa una geopolítica del conocimiento en relación con la interfaz ELT-género en la producción intelectual local? En la última década, en Colombia ha emergido de manera más evidente un movimiento de pensamiento orientado por el giro descolonial.

Este giro se entiende como una respuesta de resistencia frente a una racionalidad dominante de origen europeo y que, en el caso del mundo ELT, es además anglocéntrica. Aunque esta postura plantea numerosos interrogantes que no podrán resolverse en este libro, es importante señalar la existencia de dicho interés y de tales cuestionamientos.

Uno de esos interrogantes gira en torno al nivel de apropiación de una perspectiva epistemológica (por ejemplo, la del giro descolonial) por parte de una comunidad como la de ELT, que ha venido utilizando un mecanismo colonial

contemporáneo como la enseñanza del inglés en el país. Tal interrogante señala una paradoja: la de colonizadores que quieren descolonizar.

Sin embargo, un buen número de académicxs colombianxs ha demostrado su convicción de que es posible revolucionar y romper los esquemas pedagógicos e ideológicos anglocéntricos que han gobernado la profesión durante los últimos cincuenta años, y aun así educar en ELT. ¿Por qué tal convicción? Por la inevitabilidad de la teoría de origen anglo que explica qué es el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, y por la naturalización pedagógica a la que tienden los programas de formación inicial y continua de profesorxs de inglés.

Tal inevitabilidad se ha construido y perpetuado mediante discursos pedagógicos mayoritarios, fundados en binarismos que oponen lo bueno a lo malo y excluyen otras formas múltiples de existencia o posibilidades de existir. Por ejemplo, a nivel mundial ha existido un debate importante sobre la pronunciación americana o británica frente a los acentos del resto del mundo y los *Englishes* que existen globalmente.

Esto ha llevado a que muchos programas de formación inicial de docentes de inglés adopten el postulado del nativo vs. el no nativo. Como se observa, esa configuración del hablante nativo de inglés conduce a construir una regla lingüística estática y estructural, que normaliza los procesos de enseñanza-aprendizaje al constituirse en modelo ideal de habla.

Como se podrá inferir, el modelo absoluto de la pronunciación perfecta deja de lado la presencia de dialectos y acentos propios de territorios cuya primera lengua es el inglés, pero que no se reconocen como tales debido al anglocentrismo idealizado. Tal es el caso de los variados dialectos y registros del inglés que se pueden encontrar en el Caribe o en el continente africano. En Colombia, por ejemplo, no es común que se reconozca el valor sociolingüístico del inglés caribeño y del creole con base léxica inglesa, utilizados en el territorio insular de San Andrés, como referentes válidos para procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés (Abouchar, 2013).

Las consecuencias para quienes aprenden inglés como lengua adicional, y lo integran a su identidad bilingüe o multilingüe, pueden ser la condena al ostracismo o, incluso, a la no existencia si no poseen una pronunciación nativa o casi nativa. Estas personas son situadas en la periferia. En otras palabras, se margina al no hablante ideal.

El ejemplo anterior puede extenderse a otros temas relacionados, como la posición de prestigio del inglés frente a otras lenguas extranjeras y a las lenguas originarias del Estado colombiano. También se aplica a la formación de docentes del idioma, entre muchos otros aspectos.

En este último ámbito, el debate puede centrarse en la centralidad y el dominio de los temas que se imparten en la educación de profesorxs de inglés. En una búsqueda exploratoria de programas de formación inicial y continua de docentes de esta lengua, se observa la ausencia curricular de espacios dedicados a la interfaz ELT-género. Esto no resta valor a los esfuerzos de algunxs colegas en el país que orientan procesos curriculares de contenido e investigación relacionados. Es en esos procesos donde vale la pena examinar dos asuntos.

El primero está relacionado con la marginalidad, invisibilidad e inexistencia curricular del tema. Como se explicará en la siguiente sección, donde se describe el corpus, la consulta de repositorios arrojó 49 documentos, de los cuales solo se tuvo acceso abierto a 39. Es decir, hay tejedorxs y cotejedorxs que se interesan por los estudios de ELT y género, cuyas luchas epistemológicas son desconocidas.

Al hablar de luchas epistemológicas me refiero a la aceptación del tema por parte de programas, consejos curriculares, comités de ética y a los diálogos entre estudiantes-investigadorxs (tejedorxs) y sus asesores-investigadores (asesorxs-investigadorxs cotejedorxs), etcétera. La marginalización es conducente a la discriminación.

Por lo tanto, el aprendizaje-conocimiento invisible puede estar atravesando un nivel adicional de marginalización dentro de los estudios de la interfaz entre ELT y género. Asimismo, la producción latinoamericana en este campo puede estar siendo marginada respecto a la producción anglocéntrica y eurocéntrica sobre esta conexión.

En algunos casos del presente estudio, la persona tejedora-autora (10 casos en total) ha escogido que su trabajo investigativo o monográfico no sea visible en el repositorio en el que se encuentra, hecho que también debe considerarse, en tanto pueden existir múltiples razones, siendo la sensibilidad del tema una razón importante a suponer.

El segundo está relacionado con los lugares de enunciación tanto de lxs tejedorxs como de lxs cotejedorxs. Por lugares de enunciación entendemos el sitio ideológico y situado de quien enuncia. Es decir, nos preguntamos si se percibe o si se hace explícito el vínculo entre lxs sujetxs y el proceso investigativo en ELT y género. Y, si esto se hace manifiesto, cómo se expresa en el documento estudiado.

Frente al lugar de enunciación, es importante resaltar la existencia de varios puntos de vista. Por ejemplo, desde la perspectiva de algunos feminismos negros, expresar el lugar de enunciación es vital para entender las realidades que se dan por sobreentendidas y que se ocultan en procesos de homogenización que se transforman en conductas hegemónicas. Para estos feminismos, es necesario

romper con las visiones universalistas y totalizantes, dado que las realidades de los grupos trascienden las experiencias individuales.

En ese sentido, el lugar de enunciación va más allá de la experiencia del sujeto que habla, tal como ha sido entendido por algunos teóricos del giro descolonial que son hombres y blanco-mestizos. El lugar de enunciación se sitúa más bien en las condiciones sociales que permiten, o no, a ciertos grupos acceder a espacios de pertenencia y formación ciudadana.

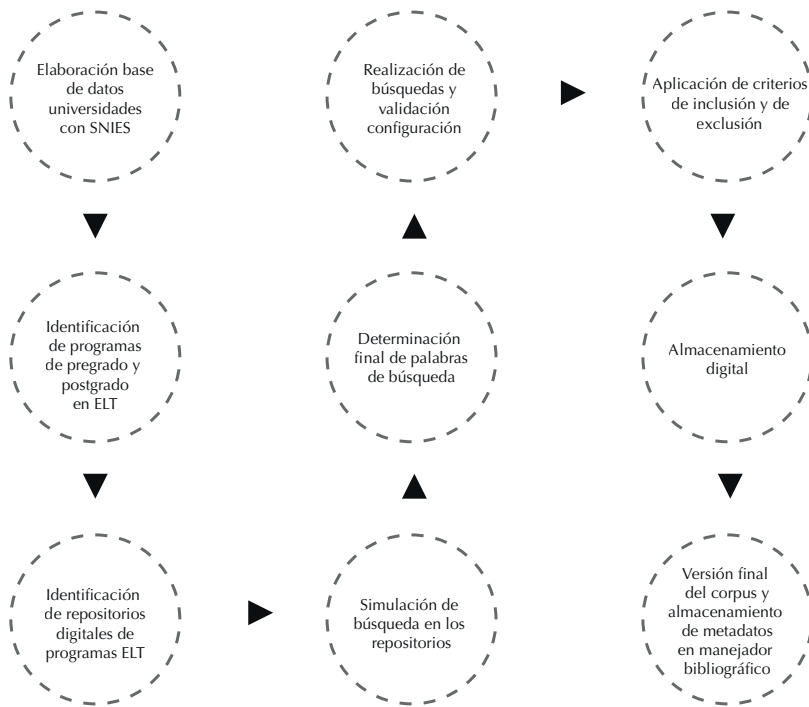
Por ejemplo, vale la pena preguntarse si personas pertenecientes a la diversidad sexogenérica, como la comunidad trans, tienen acceso a formarse como profesorxs de inglés en Colombia. No se puede olvidar que en este país la homosexualidad, especialmente la masculina, hasta hace 30 años era considerada una causa de mala conducta en la profesión docente y era motivo de censura, despido y discriminación (Decreto 2277, 1979, art. 46).

Considerar el lugar de enunciación desde esta perspectiva múltiple contribuye también a superar la comprensión semiótica del concepto, relacionada con una perspectiva estructural, en la que el uso del pronombre personal ‘yo’, de manera causal, construye al sujeto “otro” (Benveniste, 1971). Se insiste en este libro en que pensar el lugar de enunciación desde estas comprensiones múltiples quizá permita un mejor acercamiento a los aprendizajes-conocimientos invisibles de la interfaz ELT-género, cuyo corpus se describe a continuación.

Tapiz inicial de monografías e investigaciones (el corpus)

La construcción del corpus para este estudio siguió la metodología ilustrada en la figura 2. Al hablar de corpus, no lo hacemos en el sentido de los estudios lingüísticos como fuente de datos para comprender la historia de las lenguas o sus usos. Se creó, más bien, un corpus documental proveniente de repositorios de bibliotecas universitarias, tanto públicas como privadas, de Colombia. En la metáfora del tejido adaptada de Galafassi *et al.* (2018), la materia prima proviene de esta colección de documentos.

El primer paso que se siguió fue la elaboración de una base de datos de universidades públicas y privadas acreditadas en el país para formación inicial de docentes de inglés o para su formación posgradual. El criterio de selección fue su presencia en la página informativa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), con código de identificación vigente.

Figura 2. Metodología para la construcción del corpus de documentos

Fuente: elaboración propia.

Con dicho número de identificación se establecieron, como segundo paso, los programas de pregrado, especialización y maestría en la especialidad de ELT, llegando a un total de 51 programas. Como tercer paso, se identificó en los repositorios digitales de cada universidad la colección de trabajos de grado y tesis de dichos programas.

El cuarto paso consistió en realizar simulaciones de búsqueda con palabras clave, observando cuáles arrojaban resultados o un mayor número de ellos. Se determinaron, como quinto paso, las palabras “gender”, “gay” y “LGBT”, lo que permitió recuperar trabajos escritos en lengua inglesa, muchos de los cuales incluían resúmenes tanto en inglés como en español.

Dado que los operadores de búsqueda no permitían restringir los resultados a metadatos como el título o el resumen, la búsqueda fue integral en la mayoría de las colecciones bibliográficas exploradas. En sexto lugar, se llevó a cabo un proceso de validación posterior: un asistente repitió la búsqueda en toda la base de

datos configurada y obtuvo resultados similares, lo que brindó mayor confianza al corpus en formación. Es decir, la segunda búsqueda validó la primera.

Posteriormente se aplicó una depuración con criterios de inclusión: que los documentos formaran parte de programas de formación en ELT, que correspondieran a trabajos de pregrado o maestría, y que estuvieran ubicados en el rango temporal de 2006 a 2021. También se definieron criterios de exclusión, principalmente aquellos documentos monográficos o de investigación que, si bien pertenecían a colecciones de ELT, no estaban enfocados en el género dentro del contexto ELT, sino en contextos socioculturales diversos con un interés más sociolingüístico que pedagógico, expresado en lengua materna. Sin embargo, cabe señalar que esta última sería una línea de investigación interesante y complementaria.

En octavo lugar, se realizó un almacenamiento digital de los documentos finales, luego de solicitar aquellos que no estaban disponibles en acceso abierto en los respectivos repositorios. Como ya se ha comentado, esto dio como resultado un corpus (tapiz) compuesto por los 39 documentos iniciales que se listan en la tabla 1:

Tabla 1. Listado de los documentos iniciales que componen el corpus

Autorxs	Año de publicación	Título
Aguilar, E. y Villamil, I.	2018	<i>Promoting gender equality consciousness in tenth graders through reading comprehension</i>
Ayala, D. y Gómez, H.	2019	<i>Deconstructing heteronormativity in the EFL classroom</i>
Arias, C. y Díaz, R.	2015	<i>Experiencias narrativas en el aula L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en Lenguas Modernas relacionadas con prácticas heterosexistas</i>
Barreto, L.	2015	<i>From religious to EFL teaching: Autobiographical study of a religious woman and her path to becoming a language teacher</i>
Benavides, C.	2016	<i>EFL students' social identities construction through gender-based short stories</i>
Bonilla, A. y Hernández, J.	2021	<i>Multimodal texts: Strengthening productive competences while addressing gender stereotypes in the EFL classroom</i>

Autorxs	Año de publicación	Título
Briceño, S. y Julia, Y.	2020	<i>Exploring ninth-graders' perceptions on gender affairs through group activities in an EFL classroom</i>
Camelo, O. y Cely, K.	2017	<i>Estereotipos de género en Duolingo: hacía la deconstrucción del binarismo</i>
Castaño, M.	2021	<i>Students' responses to gender stereotypes: Implications & recommendations</i>
Chubash, E. y González, G.	2019	<i>Critical discourse analysis of the female foreign language teachers' identity construction. A gender perspective</i>
Cortés, C. y Díaz, C.	2020	<i>An EFL textbook content analysis: Gender stereotypes and gender equality</i>
Delgado, J.	2019	<i>The emergence of third space and gendered subjectivities in the EFL class</i>
Durango, J. y Moyano, M.	2016	<i>Heteronormative and non-heteronormative discourses in L2 classrooms in Bogotá</i>
Erazo, M.	2020	<i>Heteronormative discourses in classrooms at the Republic of China School</i>
Escobar, M. y Díaz, F.	2013	<i>Narrative classroom experiences of Xaverian gay and lesbian students in the L2 classroom</i>
Farfán, A.	2012	<i>Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de lengua extranjera</i>
Gaitán, M. y Veloza, D.	2015	<i>Gendered power relationships: An influential factor in first graders' collaborative work</i>
Gómez Hincapié, C.	2020	<i>Raising awareness about violent language portrayed in media content by implementing a CML pedagogical intervention in an EFL class</i>
Gómez, C. y Vargas, S.	2019	<i>Generating critical thinking on gender issues using listening activities</i>
González, J., Restrepo, R. y Ruiz, J.	2020	<i>The impact of using video games for the development of the knowledge component of the intercultural communicative competence on students of first semester</i>

Autorxs	Año de publicación	Título
Hernández, L.	2021	<i>Student-teachers' gender identities: A narrative approach from the pedagogical practicum at PUJ</i>
Méndez, D.	2019	<i>Shaping primary school children's notions of gender through language in the L2 classroom</i>
Mesa, A.	2019	<i>Students' awareness on LGBTI issues in a heteronormative EFL classroom</i>
Micán, A.	2016	<i>Revealing students' discourses on constructions of gender through communicative tasks</i>
Montenegro, D.	2021	<i>Giving the textbook meaningful life in the EFL classroom: A critical approach</i>
Moreno, L.	2011	<i>"Mientras los hombres trabajan las mujeres planchan": Análisis discursivo del manual de texto para niños y niñas Windows 6</i>
Muñoz, L.	2016	<i>Gender inequality in oral participation: Exploring eighth graders' discourses in an EFL classroom</i>
Parra, Ó.	2020	<i>To identify role assignment according to gender in the visual content of ELT textbooks</i>
Perdomo, Á., Zuluaga, E. y Duque, J.	2009	<i>Characteristics of TEFL students' use of written language in an online discussion forum</i>
Pineda, W.	2017	<i>Experiencing reading EFL short stories in the English classroom</i>
Ramírez, M.	2019	<i>Social justice and racial discrimination understandings in the EFL classroom through the implementation of a project-based didactic unit</i>
Romero, Y.	2018	<i>Promoting critical thinking on gender issues in 10th grade</i>
Rueda, A. y Luna, L.	2021	<i>Grammar rules speak about gender roles: A feminist discourse analysis of grammar examples</i>
Salazar, D.	2020	<i>Understanding EFL preschoolers' subjectivities through art-based literacy practices</i>

Autorxs	Año de publicación	Título
Salazar, N. y García, K.	2014	<i>Narrativa autobiográfica de un profesor de inglés abiertamente homosexual</i>
Serna, I.	2021	<i>Implementing problem-solving activities to enhance critical thinking among EFL young learners</i>
Sierra, A. y López, A.	2017	<i>Conceptions of coeducation with single-sex classes (with a gender perspective) of third and fourth grade teachers of English as a foreign language at El Colegio</i>
Tamayo, W.	2020	<i>Addressing violence through critical multicultural education in an EFL class</i>

Fuente: elaboración propia.

Como último paso, se utilizó una nomenclatura para la identificación de cada documento, y con ella se alimentaron dos *softwares*. El primero, Mendeley Desktop®, versión 1.19.8, fue un gestor de datos bibliográficos del cual se derivó el archivo “.ris” utilizado para el análisis presentado en los capítulos 1 y 2. El segundo fue Atlas.ti®, empleado para realizar el análisis cualitativo presentado en el resto de capítulos del libro. El corpus o tapiz inicial de monografías e investigaciones permitió realizar un acercamiento cualitativo a las personas “tejedoras”, tema que se presenta en la siguiente sección.

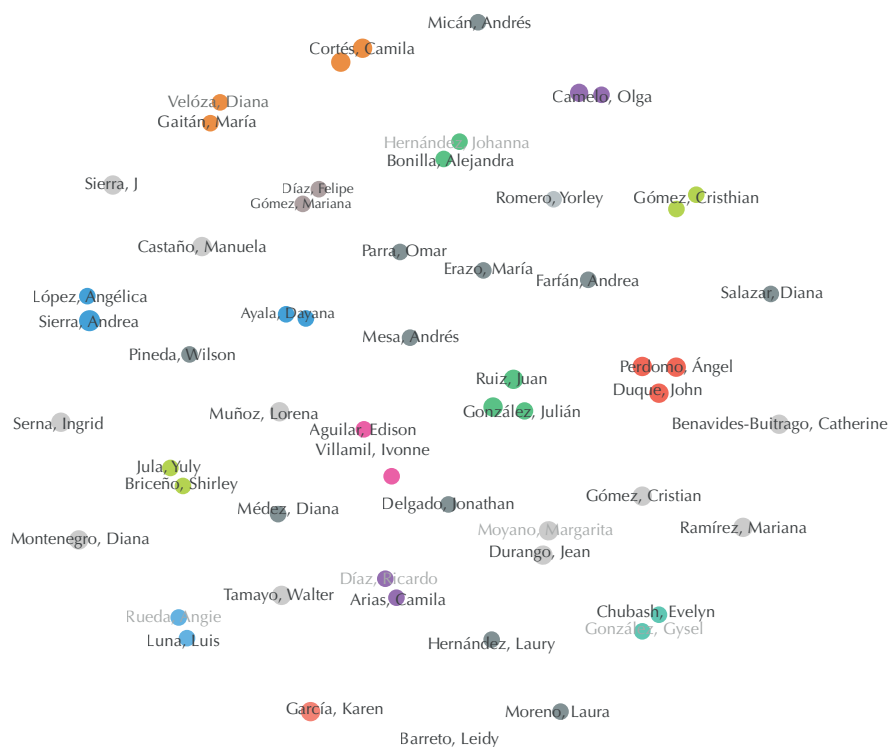
Personas tejedoras

En concordancia con la metáfora del tejido y con los tres sentidos de aprendizajes-conocimientos invisibles discutidos anteriormente (por ejemplo, lo dado por sobreentendido, lo certificable como valor único educativo y la emergencia de una geopolítica del conocimiento en ELT y género), resulta coherente no olvidarse de quiénes son las personas que tejen. Sin embargo, en ese nivel de artesanía textil es necesario identificar dos tipos de tejedores cuya sinergia está presente en los documentos almacenados en el corpus, o tejido de este estudio, en grados y dimensiones diferentes.

Se trata de lxs estudiantes-investigadorxs y de los asesorxs-investigadorxs, a quienes se ha denominado respectivamente como “tejedorxs” y “cotejedorxs”. Aunque resulta imposible hacer una semblanza biográfica de cada uno de ellos, es posible presentar una caracterización inicial basada en los mapas generados

por el *software* VOSviewer_1.6.18 y representados en las figuras 3 y 4. Estas figuras contribuyen con respuestas a las preguntas sobre quiénes tejen y quiénes ayudan a tejer.

Figura 3. ¿Quiénes tejen?



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

La figura 3 ilustra a todos los autorxs de los documentos de investigación incluidos en este estudio. El total de 58 autorxs se distribuye en el mapa de manera dispersa, como puede apreciarse. Esto ocurre porque no existen procesos de cocitación entre ellxs. Este es un resultado fehaciente del carácter invisible de estas monografías y trabajos de investigación, dadas las tres razones explicadas anteriormente.

Sin embargo, es importante resaltar que, en algunos casos, probablemente por disposiciones institucionales internas, se presenta la coautoría de dos e incluso tres personas. En el mapa, estas pocas coautorías se representan mediante

círculos próximos, con vínculos entre sí y el mismo código de color. La mayoría de los trabajos, no obstante, son de autoría individual.

Luego de esta presentación técnica del mapa generado, vale la pena preguntarse, en estudios futuros, quiénes son estas personas interesadas en el estudio de la interfaz entre ELT y género. Como es común en los tejidos artesanales, la persona que teje suele ser invisible, y esta situación se repite en el caso del tejido de documentos que analizaremos en los capítulos del libro.

No obstante, se puede adelantar que el esfuerzo académico de estas personas tejedoras ha permitido desenterrar contenidos investigativos que giran en torno a un patrón temático triangular: Género/estereotipos de género/identidades de género. Este se analiza a profundidad en los capítulos del libro. También es claro que se trata de un grupo de profesorxs de inglés que culminan su formación inicial o posgradual con un interés común, construido desde ángulos distintos: el estudio de ELT y género.

No podremos saber (y no es el alcance de este libro) si su formación fue o no continua, pero sí podemos afirmar que se trata de estudios de disrupción. ¿En qué consiste tal disrupción? Creemos que, frente al epíteto de invisible, se contraponen ciertos rasgos tangibles. La primera irrupción que fragmenta lo invisible es el reconocimiento de la existencia de trabajos académicos que se enfocan investigativamente en la interfaz ELT-género y que reposaban en un repositorio de biblioteca universitaria. Desempolvar estos textos o documentos de investigación les quita opacidad y les da luz.

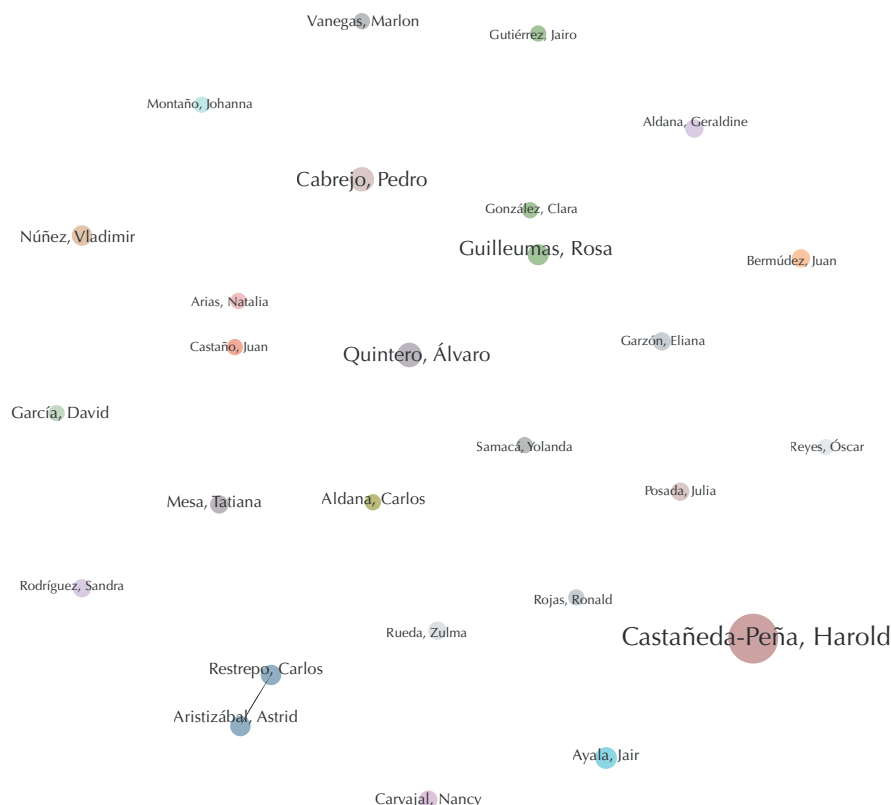
Un segundo proceso de irrupción se da en la certificación de conocimientos “otros” (que, quizá, al no ser nombrados, no existen) dentro de programas de licenciatura y maestría en ELT. Estos conocimientos “otros” abordan el aprendizaje de lenguas desde perspectivas que trascienden la didáctica o las técnicas de enseñanza, y se sitúan en un ámbito más sociocultural para comprender el aprendizaje y la educación. En tercer lugar, se fractura lo invisible, manifiesto en la marginalidad curricular y la ausencia de voz en los estudios ELT y género, al constituir un pensamiento en movimiento, articulado desde una comprensión más geo y corpopolítica. Se retomarán estos aspectos en el desarrollo integral del libro, en capítulos posteriores.

Identificar la huella de las personas que ayudan a tejer es un tributo a la coconstrucción del aprendizaje-conocimiento. El vestigio de su colaboración reposa, de manera normalizada, en el reconocimiento de su nombre impreso en el documento. La invisibilidad de la persona cotejadora es, por tanto, aparente.

Por ello, en este libro se ha decidido no dar por sentada su participación ni certificarla únicamente mediante el registro de su nombre impreso en el documento,

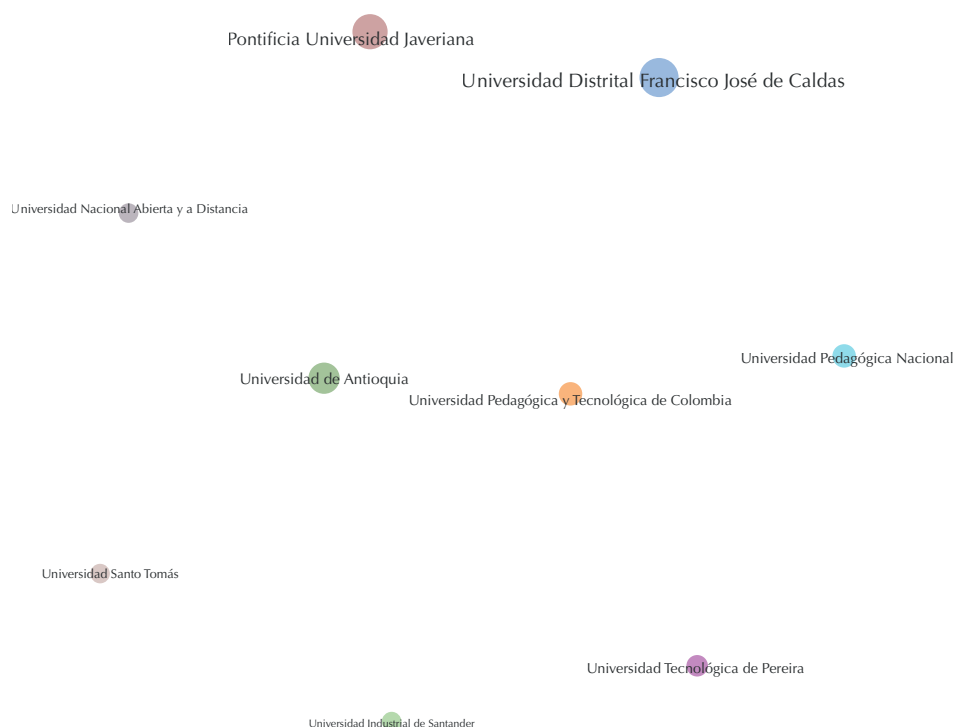
sino más bien, en la medida de lo posible, presentar nuestra interpretación de su lugar de enunciación. Este se vincula con sus líneas de investigación declaradas y con los propósitos de formación de los programas en los cuales trabajan en calidad de asesorsxs-investigadorxs.

Figura 4. ¿Quiénes ayudan a tejer?



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Lxs asesorsxs-investigadorxs que orientan procesos monográficos en pregrado y de investigación formativa en maestría también aparecen dispersxs en el mapa que ilustra la figura 4. Solamente en tres casos (Arias-Castaño, Aristizábal-Restrepo y González-Guilleumas) hay interrelación entre asesorsxs, debido a que comparten la codirección de alguno de los trabajos que integran el corpus o tapiz general. Esta innegable presencia no registra, como antecedente, una posible interlocución con lxs estudiantes tejedorxs que permita determinar, de manera procesual, la coconstrucción de aprendizaje y conocimiento.

Figura 5. ¿Dónde se teje el tapete de la interfaz ELT-género?

Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Como se puede apreciar en la figura 5, los sitios institucionales mayormente resaltados donde se teje la interfaz ELT-género, de acuerdo con el corpus limitado de este estudio, son la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en los niveles de pregrado y maestría, y la Pontificia Universidad Javeriana, en el nivel de pregrado. Las otras siete instituciones reflejadas en la figura presentan documentos adscritos en menor cantidad, tanto en pregrado como en posgrado. Este es un hallazgo importante, dado que permite ver cómo el campo va expandiéndose dentro de la educación superior relacionada con la formación inicial de docentes de inglés.

Para establecer el vínculo con las personas tejedoras y con las circunstancias sociales (ya sean contractuales, académicas o investigativas) que las rodean, se extrajeron de las páginas web de cada programa universitario involucrado los

propósitos de formación o los objetivos, cuando estos estuvieron disponibles¹⁴. Posteriormente, se analizaron esas declaraciones institucionales con el fin de identificar núcleos temáticos que orientaran una caracterización aproximada de una geopolítica del conocimiento (Mignolo, 1999).

Como se puede apreciar, se continúa realizando una interacción con textos y documentos. En estudios futuros, esta interacción podría llevarse a cabo con actorxs mediante entrevistas autobiográficas y narrativas. Estos actorxs podrían incluir no solo a las personas tejedoras de primera base, sino también a miembros de la dirección universitaria.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia: Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

Como se menciona en la web oficial (UNAD, s.f.), los propósitos de formación del programa están orientados a la enseñanza de lenguas extranjeras a través de diferentes ambientes de aprendizaje, donde el inglés es protagonista como medio de comunicación. Se busca que lxs futurxs maestrxs desarrollen su competencia comunicativa, pedagógica e investigativa, puedan acceder a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para ampliar su horizonte cultural, y tengan la oportunidad de manejar metodologías innovadoras que fortalezcan su autonomía, liderazgo y calidad académica en la práctica docente para la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Universidad Santo Tomás: Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés

De acuerdo con lo expuesto en la web (Cursos y Carreras, s.f.), el licenciado en Lenguas Extranjeras Inglés de la USTA es un profesional que se caracteriza por poseer una sólida formación humanística y altas competencias en el campo disciplinar e investigativo. Es un profesional conocedor de los diferentes enfoques pedagógicos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los diversos ciclos del sistema educativo colombiano, en donde identifica problemas de tipo educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés y, a partir de estos, diseña, adapta y evalúa materiales y recursos didácticos que le permiten, a través de su labor docente, contribuir a la transformación y mejoramiento de la realidad social y cultural del país.

.....

14 Fecha de consulta: 6 de abril de 2021.

Universidad Industrial de Santander: Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

Como lo señala la Universidad Industrial de Santander (2024), el propósito fundamental del programa es la formación de docentes con un alto nivel de preparación pedagógica, didáctica e investigativa en el campo de las lenguas extranjeras, particularmente el inglés, así como un conocimiento profundo de esta lengua y su cultura. Partiendo de estos propósitos, la fundamentación teórica que sustenta el programa se aborda desde tres perspectivas complementarias: la pedagogía crítica, la didáctica vista desde el posmétodo y la investigación aplicada a las lenguas extranjeras. Por su parte, la formación en lengua y cultura inglesa se apoya en la visión actual del inglés como lengua global o universal.

Universidad Tecnológica de Pereira: Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés

La Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés propone, de acuerdo con la página oficial de la institución (Universidad Tecnológica de Pereira, s.f.), el desarrollo integral humano y la formación reflexiva y creativa de lxs futurxs licenciadxs. La fundamentación de cada estudiante se basa en el desarrollo personal, a partir de su propio potencial y de su relación con el contexto. Este modelo busca formar a un licenciado como un ser que trabaja enfocado en las necesidades del entorno y en su experiencia propia como aprendiz. Se articula con modelos constructivistas y reflexivo-críticos para consolidar una dimensión holística del estudiantado del programa y lxs futurxs licenciadxs.

Universidad Pedagógica Nacional: Licenciatura en Español e Inglés

En el ámbito académico, la Universidad Pedagógica Nacional (s.f.-a) busca la formación, actualización y perfeccionamiento del estudiantado de lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, de modo que se inscriba en un universo de conocimientos, habilidades y destrezas que debe desarrollar y manejar, y en los que debe reflejar calidad humana y ética como resultado del proceso de formación integral promovido a lo largo del programa de estudios.

Universidad Pedagógica Nacional: Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Según se expone en la Universidad Pedagógica Nacional (s.f.-b), la Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras se ha caracterizado por su rigor crítico, investigativo, pedagógico y metodológico. Su complejidad está determinada, entre otros aspectos, por la profundización en ejes fundamentales de la formación de docentes de lenguas extranjeras. Al tener como fundamento la pedagogía crítica, esta propuesta se establece como base para el análisis profundo de las realidades que atraviesan las prácticas y los problemas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Su propósito es superar la visión técnica y utilitarista en la que muy fácilmente pueden estancarse estos procesos formativos, afectando también a la sociedad que se construye a partir de la acción de quienes los protagonizan.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés

Tal como lo plantea la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (s.f.), el fortalecimiento de las competencias básicas en el estudiantado del programa de Lenguas Modernas con énfasis en inglés está relacionado con el desarrollo de capacidades en tres ámbitos principales: la competencia comunicativa en inglés, la pedagogía y la investigación. Estas competencias se vinculan estrechamente con su futuro desempeño profesional.

El desarrollo de competencias generales se concibe como un proceso holístico que contribuye a la formación del pensamiento lógico, matemático, socio-humanístico, científico, tecnológico y comunicativo. Esto les permite desenvolverse de manera eficaz, ética y profesional en sus respectivos contextos laborales.

La formación en competencias transversales facilita la articulación entre los componentes pedagógico, didáctico e investigativo con los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos reales y genuinos. A su vez, la formación en competencias profesionales está orientada al desarrollo integral de las personas que cursan el programa, con miras a consolidarlas como profesionales eficientes, éticas y responsables en los niveles de educación básica, media y en programas de formación complementaria.

Universidad de Antioquia (Escuela de Idiomas): Licenciatura en Lenguas Extranjeras

La Universidad de Antioquia (s.f.) se propone formar maestrxs de inglés y francés con un alto sentido de responsabilidad social, así como con una actitud crítica y proactiva frente a la educación general y en lenguas extranjeras, tanto en el contexto colombiano como en el internacional. Esta formación también implica una conciencia frente a los diversos aspectos culturales, políticos, sociales y económicos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Todo ello es fruto de una formación integral en pedagogía, didáctica, investigación y en las lenguas objeto de estudio, con claridad y coherencia.

Pontificia Universidad Javeriana: Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés

Desde la Pontificia Universidad Javeriana (s.f.) se ofrece la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés, la cual brinda una formación integral y flexible, que promueve diálogos interdisciplinarios entre diversos campos del saber relacionados con las lenguas, los lenguajes, las culturas, la pedagogía, la lingüística, entre otros. Su objetivo es formar profesionales de la educación que investiguen de manera crítica y creativa, con los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñarse como mediadorxs interculturales y lingüísticos en distintos escenarios.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés

Según lo plantea la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (s.f.), el programa forma docentes comprometidxs con el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, capaces de intervenir en el contexto escolar mediante la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Esta formación promueve una sensibilidad frente al papel que desempeña el inglés en un mundo globalizado, entendido como un escenario para el desarrollo profesional e investigativo. El objetivo es formar personas conocedoras, críticas, reflexivas, transformadoras y propositivas frente a los procesos, dinámicas y valores construidos a partir de la experiencia en su contexto sociocultural.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés

Como se expresa en la página de la institución (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s.f.), el egresado de la MLAEl deberá contar con conocimientos en las áreas de la lingüística aplicada, ser capaz de llevar a cabo investigaciones teórico-prácticas en esta área, y de adaptar e innovar métodos y enfoques de enseñanza en contextos específicos. También podrá diseñar, evaluar y modificar programas de enseñanza de idiomas, así como evaluar materiales didácticos y proponer programas de formación docente. Además, se espera que haga uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y que desarrolle habilidades de liderazgo y gestión académica.

Se utilizó un generador de nube de palabras como estrategia para analizar la coocurrencia temática dentro de los textos citados anteriormente, siendo la figura 6 el resultado de dicho proceso. Para DePaolo y Wilkinson (2014),

una nube de palabras proporciona una representación gráfica del conocimiento que permite al espectador formarse un sentido rápido e intuitivo de un texto. Esta herramienta es una manera fácil de compartir datos de alto nivel sin sobrecargar de información al usuario. (p. 44)¹⁵

Se identificaron los siguientes agrupamientos temáticos en la nube de palabras generada. En primer lugar, los *programas* se caracterizan por brindar *formación* en la *enseñanza* y el *aprendizaje* de *lenguas extranjeras*, en particular del *inglés*. Este constituye el núcleo temático central de la nube. Si bien parece obvio que el foco de los programas sea la formación, resulta aún más evidente que el eje de dicha formación sea la enseñanza del inglés o de lenguas extranjeras en general.

El segundo agrupamiento se destaca por la conjunción temática entre la *enseñanza integral* de *lenguas extranjeras (modernas)*, las *competencias* y *habilidades profesionales en comunicación e investigación*. En este grupo, aunque con menor peso, también aparece el término *crítica* del contexto *social colombiano*. El tercer agrupamiento semántico se estructura en torno al aprendizaje de *lenguas*, con un dominio claro del *inglés*. En este emergen también conceptos como lo *crítico*, la *ética* y temas relacionados con lo *pedagógico* y la *didáctica*.

15 "A word cloud provides a graphical representation of knowledge that allows a viewer to form a quick, intuitive sense of a text. This tool is an easy way to share high-level data without information overload for the user" (DePaolo y Wilkinson, 2014, p. 44).

Figura 6. Nube de palabras generada a partir de los propósitos de formación de los programas



Fuente: elaboración propia con www.wordclouds.com.

Es evidente que en la representación de la nube de palabras no aparecen aspectos relacionados con el género, la identidad, la raza o la justicia social. Esto no significa que dichos temas estén ausentes del currículo, sino que refleja su escasa centralidad y su ubicación periférica en la formación de estudiantes-profesorxs de inglés y de lenguas extranjeras en general en nuestro país.

Apuntes para los repositorios digitales de las universidades

Parte del rastreo de trabajos investigativos de pregrado y posgrado que alimentó este libro dependía de su registro en repositorios digitales universitarios. La experiencia nos lleva a sugerir que es necesario optimizar, a través de estos repositorios, el contacto con autorxs, el almacenamiento de documentos y la actualización permanente de las plataformas. Es muy posible que los trabajos descritos en este libro representen solo una fracción del conjunto de investigaciones desarrolladas en el país sobre la interfaz ELT-género.

Conclusiones

El género ha cobrado importancia en los estudios locales que lo relacionan con ELT. Esta relación no tiene más de 20 años en nuestro país al momento de escribir este libro. Tanto esta obra como los trabajos de investigación que le dan origen se proponen como acciones de conocimiento que permiten comprender dicha relación, aunque siguen siendo poco difundidas o valoradas.

Esta comprensión resalta el valor crítico que adquiere la interfaz ELT-género, percibida como una necesidad para debatir la inevitabilidad heteronormativa, el arraigado odio social hacia las mujeres y hacia todo lo que represente feminidad, así como la falta de conocimiento sobre la discriminación, la opresión y la violencia discursiva que enfrentan los cuerpos portadores de significados no binarios en los procesos de aprendizaje de lenguas o en la formación de quienes enseñan (Butler, 1993), especialmente en el caso del inglés.

En los capítulos que se presentan a continuación no se ofrece un estado del arte estricto sobre literatura poco conocida. El corpus presentado certifica conocimiento aprobado institucionalmente. Sin embargo, surgen preguntas acerca de su estatus epistémico dentro de los programas desde los cuales se produjeron. ¿Son solo trabajos para certificar un conocimiento?

Al continuar con la metáfora del tapiz y deshilvanar los hilos de sus madejas, se revela la necesidad política del género en la enseñanza de lenguas. ¿Qué sentido tiene aprender-conocer algo si no es posible compartirlo ni debatirlo críticamente? El debate que estos trabajos proponen busca precisamente profundizar la comprensión de lo aprendido para continuar su transformación. Esta es la intención primaria de deshilvanar para tejer de nuevo, también con nuevas agujas.

Capítulo 2

Madeiras de hilos

Introducción

Este capítulo describe, de manera técnica, el primer paso utilizado para comprender el tejido de conocimientos invisibles sobre la interfaz entre ELT y género, a partir de investigaciones de pregrado y posgrado. Como se menciona en la introducción de este libro, este conocimiento se encuentra situado geo y corpopolíticamente en la universidad colombiana, tanto pública como privada, en el periodo comprendido entre 2006 y 2021.

Metafóricamente, para desenredar el tejido de hilos que constituye el conocimiento a descifrar y comprender en este estudio, he denominado este capítulo *Madeiras de hilos*, retomando también lo expuesto por Benveniste (1971). Estas madejas se establecieron a partir de un acercamiento con elementos bibliométricos al conjunto de trabajos de pregrado e investigaciones de maestría.

Dado que el análisis se realiza mediante el *software* especializado VOSviewer_1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010), los datos más representativos que pudieron capturarse para una aproximación bibliométrica fueron las palabras clave y los nombres de autoría. Aunque se reconoce la sinergia entre autoría y palabras clave, el presente capítulo se enfocará, en una primera instancia, en las palabras clave que conforman metafóricamente los hilos enrollados en las madejas.

Como se verá más adelante, el conocimiento visibilizado aquí está constituido por más de una madeja. Cada madeja (clúster) representa una agrupación de hilos (palabras clave). Estos hilos se enlazan (coocurren) entre sí, unidos por una fuerza de red (fuerza de enlace), determinada por los algoritmos internos del *software* utilizado. En total, los hilos empleados para tejer el conocimiento invisible de la interfaz ELT-género sumaron 139 palabras clave, que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Hilos y su fuerza de enlace para tejer conocimiento

Hilos	Repeticiones	Fuerza	Hilos	Repeticiones	Fuerza	Hilos	Repeticiones	Fuerza
Género	13	53	Nociones	1	6	Investigación narrativa	1	4
Heteronormatividad	5	24	Prácticas participativas de alfabetización	1	6	Foro de discusión en línea	1	4
Identidad de género	6	23	Percepciones del sí	1	6	Educación pre-escolar	1	4
Estereotipos de género	6	22	Identidad profesional docente	1	6	Vida religiosa	1	4
Análisis crítico del discurso	3	17	Escuela	1	6	Asignación de rol	1	4
Discurso	3	16	Segunda lengua	1	6	Cuentos cortos	1	4
Alfabetización crítica	4	14	Subjetividad	1	6	Clases para un solo género	1	4
Pensamiento crítico	3	14	Poder simbólico	1	6	Identidades sociales	1	4
Aula EFL	4	13	Lenguaje violento	1	6	Identidad espiritual	1	4
Roles de género	2	13	Trabajo colaborativo	1	5	Estereotipos	1	4
Justicia social	2	12	Conflictos	1	5	Escritura	1	4
Discursos	3	10	Análisis de contenido	1	5	Actores	1	3
Educación	2	10	Libros de texto EFL	1	5	Conciencia	1	3

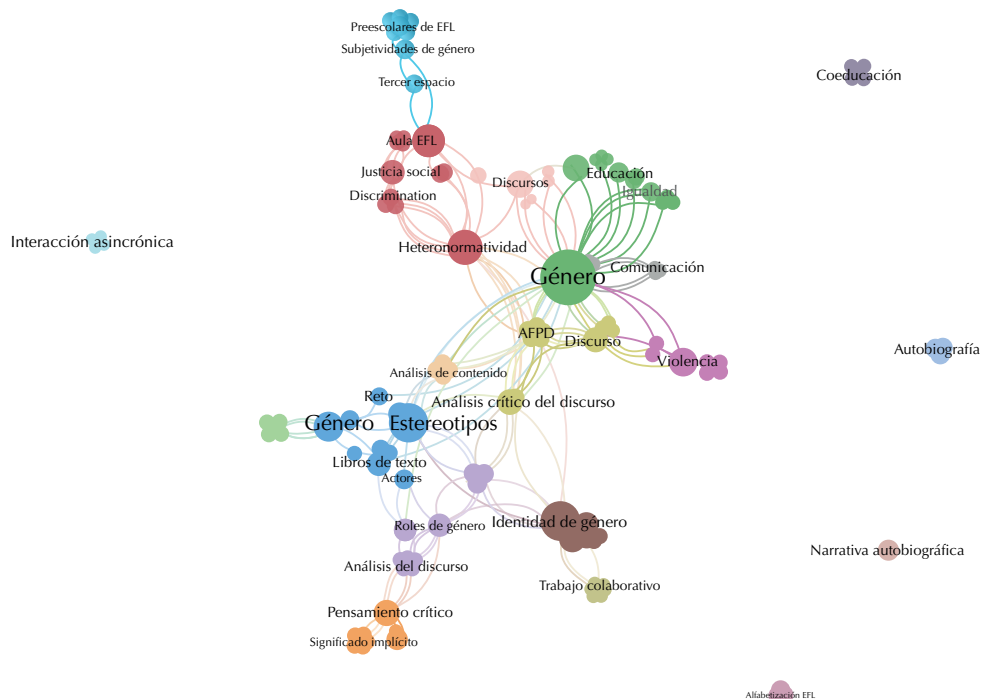
Hilos	Repeticiones	Fuerza	Hilos	Repeticiones	Fuerza	Hilos	Repeticiones	Fuerza
Lenguaje-lengua	2	10	Aprendizaje de inglés	1	5	Reto	1	3
Representaciones sociales	2	10	Igualdad	1	5	Comunicación	1	3
Narrativa	3	9	Igualdad de género	1	5	Tarea comunicativa	1	3
Equidad	2	8	Relaciones generizadas de poder	1	5	Ejemplos gramaticales	1	3
AFPD (Análisis feminista y postestructuralista del discurso)	1	8	Roles de poder	1	5	Prácticas discursivas heteronormativas	1	3
Subjetividades de género	2	8	Aprendizaje basado en proyectos	1	5	Prácticas heterosexistas	1	3
Lingüística <i>queer</i>	1	8	Discriminación racial	1	5	Competencias interculturales	1	3
Educación separada por sexos	1	8	Estándares de justicia social	1	5	Experiencia de aula L2	1	3
Educación para un género	1	8	Enseñanza de justicia social	1	5	Aprendizaje de L2	1	3
Subjetividades	1	8	Atribución	1	4	Desempeño lingüístico	1	3
Libros de texto	3	8	Interacción asincrónica	1	4	LGBTI	1	3
Violencia	2	8	Autobiografía	1	4	Motivación	1	3

Hilos	Repeticiones	Fuerza	Hilos	Repeticiones	Fuerza	Hilos	Repeticiones	Fuerza
Análisis del discurso	1	7	Coeducación	1	4	Textos multimedios	1	3
Discriminación	1	7	Concepciones	1	4	No heteronormatividad	1	3
Diversidad	1	7	Conciencia crítica multicultural	1	4	Práctica pedagógica	1	3
Aprendizaje de lenguas extranjeras	1	7	Educación crítica multicultural	1	4	Resolución de problemas	1	3
Cuestiones de género	1	7	EFL	1	4	Habilidades de producción	1	3
Identidad	1	7	Mensajes electrónicos	1	4	Competencias productivas	1	3
Comunidad LGBTI	1	7	Aprendizaje de la lengua inglesa	1	4	Identidad sexual	1	3
Liberación	1	7	Enseñanza del inglés	1	4	Estudiantes-profesores	1	3
Opresión	1	7	Texto epistolar	1	4	Videojuegos	1	3
Sexualidad	1	7	Perspectiva esencialista de la cultura	1	4	Representaciones de la mujer	1	3
Cambio social	1	7	Texto expositivo	1	4	Narrativa autobiográfica	1	2
Mensajes alternativos	1	6	Perspectiva de género	1	4	Binarismo	1	2

Hilos	Repeticiones	Fuerza	Hilos	Repeticiones	Fuerza	Hilos	Repeticiones	Fuerza
Niñ@s	1	6	Significado im- plicito	1	4	Pedagogía crí- tica	1	2
Alfabetización mediática crítica	1	6	Inequidad	1	4	Duolingo	1	2
Preescolares de EFL	1	6	Identidad profe- soral de lenguas	1	4	Alfabetización EFL	1	2
Espiral de empo- deramiento	1	6	Aprendizaje	1	4	Enseñanza EFL	1	2
Profesora de idiomas extran- jeros	1	6	Multiculturalis- mo liberal	1	4	Asuntos de gé- nero	1	2
Mandatos sobre el género	1	6	Escucha	1	4	Literatura en el aula EFL	1	2
Intersubjetivi- dades	1	6	Alfabetización	1	4	Orientación sexual no nor- mativa	1	2
Literacidades	1	6	Significado literal	1	4	Lectura de cuen- tos cortos en el aula EFL	1	2
Medios	1	6	Microhabilidad	1	4	Práctica social situada	1	2
						Tercer espacio	1	2

Fuente: elaboración propia a partir de datos analizados con el *software* VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Figura 7. Tejido del conocimiento invisible de la interfaz ELT-género



Al examinar la tabla 2 y la figura 7, se puede apreciar que el hilo con mayor fuerza de enlace lo constituye la palabra clave *género*. Su valor de enlace es el más alto (53) y se representa mediante el círculo más prominente y central en la figura. También se destacan otros dos círculos temáticos de gran relevancia: *estereotipos de género*, con una fuerza de enlace de 22, e *identidades de género*, con 23. A partir de estos datos, puede inferirse que los hilos tejen un patrón triangular general en el que interactúan, en un nivel concéntrico, las nociones género/estereotipos de género/identidades de género.

Se observa, además, la emergencia o construcción aislada de conocimiento relacionado mediante hilos más alejados de los centros temáticos. Algunos ejemplos, con sus respectivas fuerzas de enlace, son: *interacción sincrónica* (4), *coeducación* (4), *autobiografía* (4), *narrativa autobiográfica* (2) y *alfabetización EFL* (2).

Es importante aclarar que una menor fuerza de enlace no implica necesariamente menor relevancia. Por el contrario, estas madejas periféricas pueden señalar la emergencia de nuevos patrones temáticos con potencial para modificar, en el futuro, la sinergia del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. Su aparición en los márgenes puede deberse a que se trata de un único estudio, de una temática poco explorada o del uso de una palabra clave no estandarizada. En cualquier caso, la no coocurrencia directa de estos hilos en el tejido principal no debe pasarse por alto cuando se busca construir estados del arte incluyentes que visibilicen lo invisible.

El patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género, identificado a partir de los 39 trabajos estudiados, está tejido mediante la interacción en red de 20 madejas de hilo. Estas agrupaciones fueron reconocidas por el *software* con base en la fuerza de enlace entre los hilos que las conforman, y se describen a continuación, siguiendo un criterio de mayor a menor fuerza desde el enfoque bibliométrico. Desde una perspectiva más visual, el ejercicio puede imaginarse como un acercamiento o alejamiento del tejido a través de un lente de aumento, con el fin de observar las puntadas que componen cada patrón en la red de conocimiento.

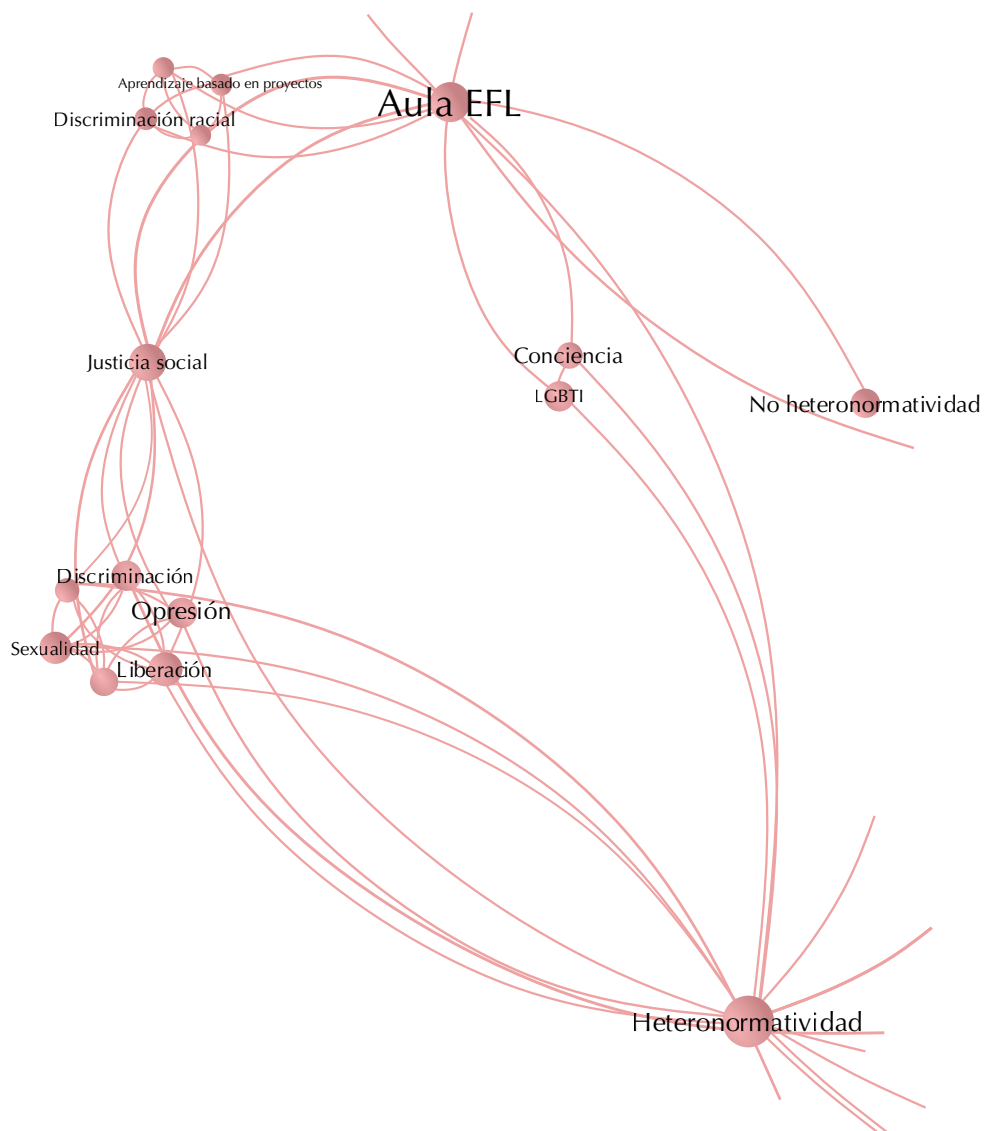
Madeja de hilos 01. Género y justicia social en el aula EFL

La figura 8 ilustra la madeja de hilos 01. Esta madeja está estrechamente relacionada, dentro del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género, con el hilo *género*. El hilo con mayor fuerza de enlace en esta madeja es *aula EFL*, con un valor de 13. El contexto de investigación de la interfaz ELT-género enfocado en el aula EFL parece natural, dada la naturaleza de los trabajos visibilizados en este estudio. Sin embargo, más allá de la trascendencia del contexto, lo que resalta aquí es el tipo de hilos que estructuran la investigación en ese ámbito.

Otro hilo con fuerte vinculación es *justicia social*, con una fuerza de enlace de 12. Entre estos dos hilos principales se destaca un conglomerado de temas compuesto por *aprendizaje basado en proyectos* (fuerza de enlace 5), *discriminación racial* (5), *estándares de justicia social* (5) y *enseñanza de justicia social* (5). Este conjunto representa un tema emergente importante en la investigación

sobre la interfaz entre ELT y género en el país, al vincular el rasgo identitario de la raza con formas de discriminación presentes en el aula EFL.

Figura 8. Madeja de hilos 01



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

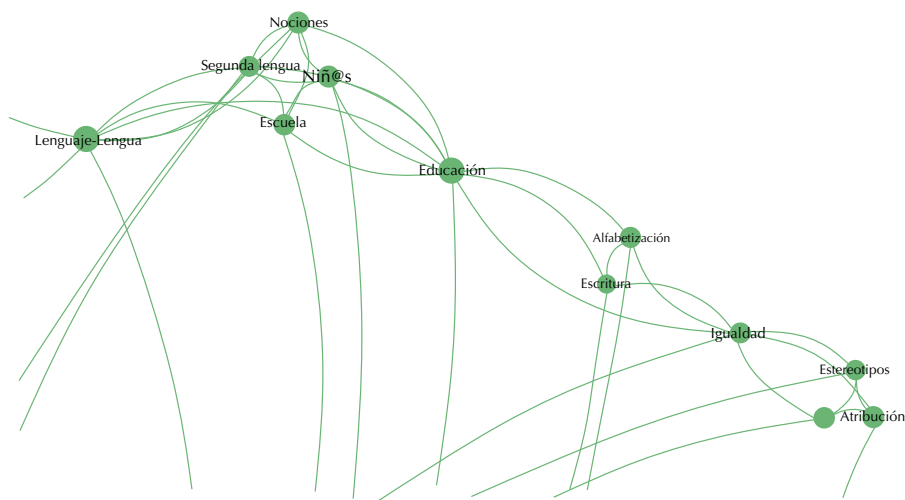
Por lo tanto, se recomienda promover investigaciones en esta línea, considerando las condiciones demográficas y contextuales de la nación colombiana. En otras palabras, se señala la necesidad de incursionar en estudios sobre interseccionalidad identitaria en el campo del ELT colombiano.

De manera cercana al hilo vinculante de *justicia social* emerge un conglomerado compuesto por *discriminación* (fuerza de enlace 5), *opresión* (7), *liberación* (7), *diversidad* (7) y *sexualidad* (7). Se aprecia así la configuración de conocimiento desde un marco de referencia de justicia social en aspectos relacionados con la diversidad sexual, y con mecanismos de opresión y de liberación que potencialmente ocurren en el *aula EFL*.

Finalmente, se destaca el conocimiento que vincula temáticamente el hilo *conciencia* con aspectos relacionados con el hilo *LGBTI*. Estos dos hilos tienen una fuerza vinculante con valor de 3 y se encuentran próximos al hilo *aula EFL*. Esto indica, en línea con Cobo y Moravec (2011), que en el país existe un saber invisible relacionado con temas de justicia social en los términos descritos anteriormente, el cual se manifiesta en el aula EFL y configura una red de saberes en torno a la interfaz ELT-género.

Madeja de hilos 02. Género, lenguaje y educación para la equidad en ELT

Figura 9. Madeja de hilos 02



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

En la figura 9 se representa conocimiento invisible que se configura a partir de la red entretejida por tres hilos: *lenguaje-lengua* (fuerza de enlace 10), *educación* (10) y *equidad* (8), todos próximos a *género* en el patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. Las *atribuciones* (fuerza de enlace 4), simbólicas y culturales, que se hacen de los *estereotipos* (4) relacionados con el género constituyen un conglomerado dentro del hilo *equidad*. Esto refleja un interés por la generación de conocimiento en torno a la equidad en ELT en clave de género.

Parece un tema innegable. Sin embargo, revela la imperiosa necesidad de continuar el trabajo por desaprender características y roles sociales naturalizados que atraviesan las aulas EFL. Aunque estos no son discursos propiamente educativos, sí se presentan de manera continua en el contexto escolar, del cual ELT no es una excepción.

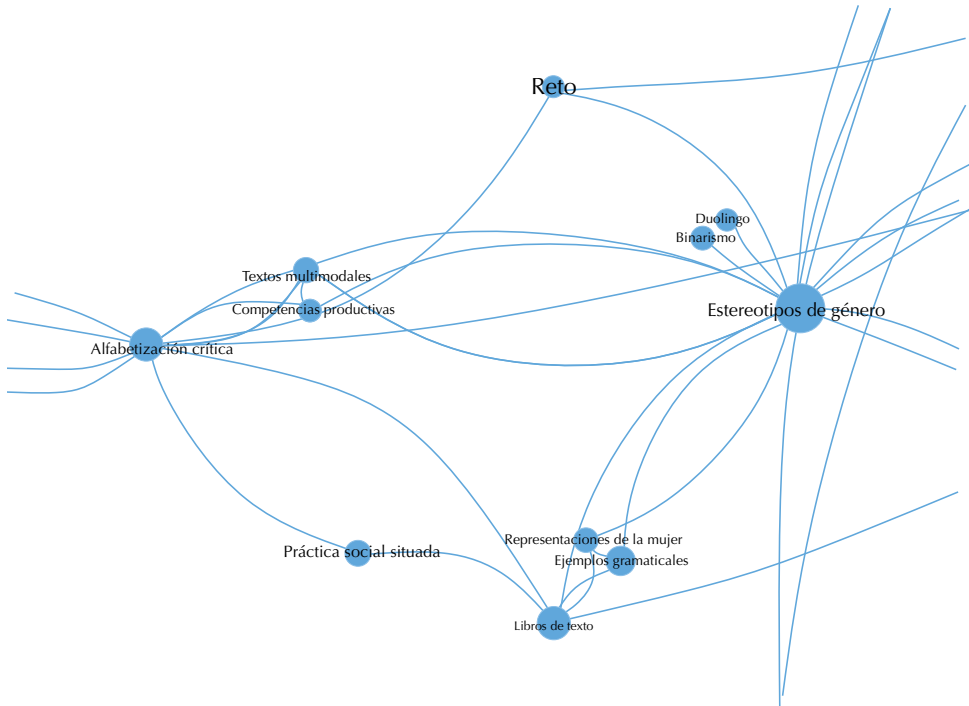
El conglomerado *alfabetización* (fuerza de enlace 4) y *escritura* (4) vincula los hilos equidad y educación. Emerge aquí un aporte importante para el campo en términos de generación de conocimiento con valor educativo. Examinar la escritura en lengua extranjera en torno a la diversidad sexogenérica es trascendental para comprender la interfaz ELT y género, no desde una perspectiva de división de tipos de género, sino para entender el fenómeno desde un criterio más relacional.

Los hilos lenguaje y educación se vinculan a partir de un conglomerado compuesto por *nociones* (fuerza de enlace 6), *niñ@s* (6) y *escuela* (6). La relación lenguaje-educación es incuestionable. En particular, la educación EFL en la primera infancia está llamada a brindar a lxs estudiantes discursos en los que las nociones de género sean múltiples, incluyentes y no naturalizadas.

Emerge así un conocimiento invisible en el campo de la interfaz ELT y género que aboga principalmente por la ruptura de ideologías binarias y defiende la multiplicidad en clave de género. La misión de la escuela y de la educación EFL es fundamental en este sentido, para cultivar en las infancias principios de igualdad en todas sus facetas. Este es un ejemplo de por qué la educación sexual comprensiva es necesaria desde edades tempranas (MEN, 2016a) y de por qué no se le puede prohibir a la escuela, en general, incorporar estos sentidos educativos que, más que curriculares, son misionales.

Madeja de hilos 03. Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL

Figura 10. Madeja de hilos 03



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

La madeja de hilos 03 se acerca y está constituida principalmente por los *estereotipos de género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género (figura 10). Se destacan dos hilos: en primer lugar, el de la *alfabetización crítica* (fuerza de enlace 14) y, en segundo lugar, el de *libros de texto* (fuerza de enlace 8). Esta madeja de hilos 03 se caracteriza principalmente por su enfoque subyacente de tipo crítico.

Esta madeja muestra, en primer lugar, a la alfabetización crítica rodeada por un conglomerado compuesto por los hilos *textos multimodales* (fuerza de enlace 3) y *competencias productivas* (3). Puede argumentarse que emerge aquí un tema importante para los estudios sobre la interfaz ELT-género. Desde un punto

de vista lingüístico, se evidencia un interés por competencias de orden productivo, es decir, la escritura y la oralidad.

Estas habilidades, estudiadas en el contexto de los textos multimodales, cobran relevancia dada la emergencia de plataformas de aprendizaje que permiten combinar varios modos o literacidades múltiples para crear significados dentro de un mismo medio. Lo importante a destacar es que, más allá del medio y de la posibilidad de expresarse simultáneamente en diversos modos, el interés reside en los significados construidos en torno a la diversidad sexogenérica. Este constituye un foco que la investigación especializada podría adoptar a futuro.

En conexión con el formato de texto multimodal se encuentra el tradicional libro de texto para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso particular, del inglés. El conocimiento en torno a los libros de texto está entretejido por una red de hilos compuesta por *ejemplos gramaticales* (fuerza de enlace 3), *práctica social situada* (2), *representaciones de la mujer* (3) y *actores* (3). Estos hilos se enmarcan en intereses ya consolidados en los estudios sobre la interfaz ELT y género. Podría decirse que se trata de temas tradicionales, pero no por ello extintos o agotados, dada su aparición en el corpus analizado.

Las gramáticas de las lenguas, especialmente del inglés y del español, están masculinizadas y sexualizadas en clave heterosexual. Es importante que el conocimiento lingüístico de quienes enseñan inglés incorpore esta conciencia a nivel sintáctico, semántico, pragmático y léxico. En estos niveles se portan ideologías de género que llevan a refutar, consolidar o criticar prácticas sociales situadas, representadas no solo en los libros de texto, sino también traídas al aula EFL por los discursos educativos y no educativos de estudiantes y docentes.

De allí la necesidad de examinar, en los libros de texto, quiénes son lxs actorxs, cómo representan la diversidad sexogenérica y las identidades interseccionales. Este hilo resulta particularmente informativo en tanto destaca la reflexión pedagógica y educativa sobre las representaciones de la mujer.

Dada la descripción anterior, no resulta al azar que, de manera muy próxima al hilo principal de esta madeja (estereotipos de género), se ubiquen los hilos *binarismo* (fuerza de enlace 2), *Duolingo* (2) y *reto* (3). Es claro que el reto educativo consiste en romper con los esquemas binarios de género agudizados, a los cuales no escapan, en la actualidad, los sistemas de aprendizaje distribuido ni los de aprendizaje autónomo diseñados para dar acceso a lenguas extranjeras.

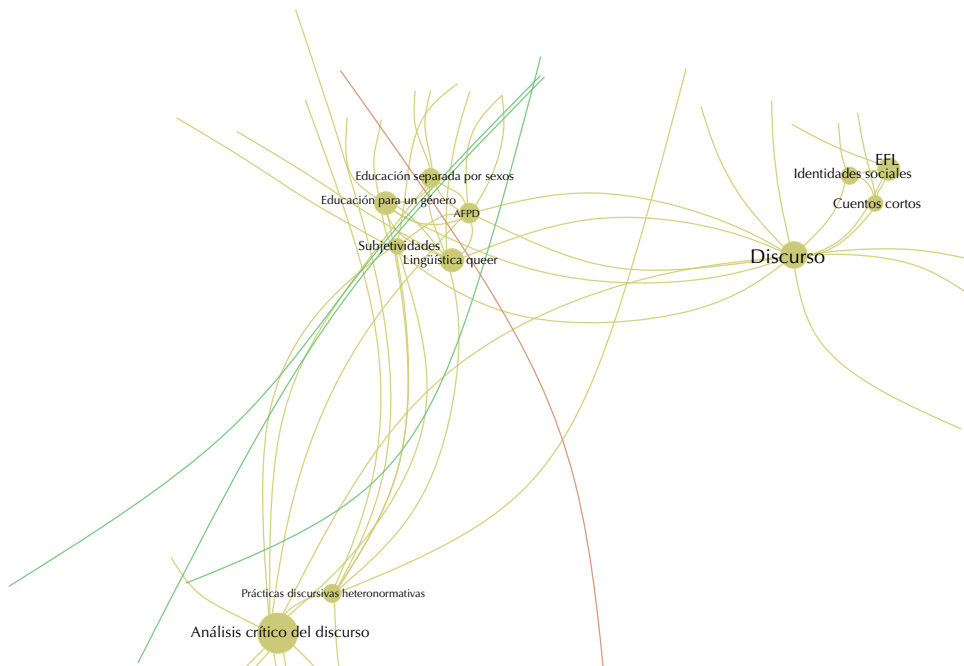
Esta madeja de hilos 03 representa una crítica a las plataformas de aprendizaje de idiomas que se han popularizado, especialmente aquellas de acceso gratuito, así como a la enseñanza remota de emergencia instaurada durante la pandemia de COVID-19. Sigue en pie un presupuesto analítico importante que

se desprende de los hilos de esta madeja: si bien el medio es relevante y las habilidades que en él se desarrollan son valiosas, esto no supera la construcción de significados, y menos cuando dichos medios están permeados por ideologías de género derivadas de visiones heterosexistas y patriarcales, las cuales se difunden sin una perspectiva crítica.

Por lo tanto, se necesita una fusión-interacción entre los estudios de alfabetización crítica y la interfaz ELT-género, para crear nuevas texturas y tejidos. Quizá este sea el mensaje más importante que deja esta madeja.

Madeja de hilos 04. Género y estereotipos como producción discursiva en EFL

Figura 11. Madeja de hilos 04



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

En esta madeja, ilustrada en la figura 11, se envuelven hilos muy cercanos al tema de lo discursivo. Estos hilos también se encuentran próximos tanto a *género* como a *estereotipos* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. En el primer caso, emergen dos hilos que se enfocan en

la interfaz ELT y género desde lo discursivo como método de análisis y como recurso didáctico.

En términos metodológicos, aparece el *AFPD* (Análisis Feminista y Posestructuralista del Discurso) (fuerza de enlace 8). Esta postura tiene como fin principal investigar cómo los sujetos se empoderan o son vulnerados por relaciones de poder que, en este caso, se producen en el aula EFL (Baxter, 2003). Este tipo de aula se caracteriza por una *educación separada por sexos* (fuerza de enlace 8) y por una *educación para un género* (8). Aunque no es una práctica predominante en el país, este contexto existe y merece ser investigado en relación con el aprendizaje del inglés.

Se une a esta línea otro hilo: el de la *lingüística cuir*¹⁶ (fuerza de enlace 8). Este hilo invisible merece atención, ya que recoge una tradición de estudios lingüísticos que no solo entienden el género como constructo, sino que profundizan en la exploración de identidades *cuir*. La conexión entre lenguaje-lengua y sexualidad(es) en el contexto del aprendizaje EFL es, por tanto, una necesidad apremiante.

Es significativo encontrar este tipo de conocimiento invisible, que puede considerarse pionero o generador. Además, representa una invitación a cuestionar los métodos mismos de investigación, a *cuirificarlos*, es decir, a despojarlos de su pretensión de universalidad para entenderlos de forma situada y críticamente adaptada, evitando que se conviertan en simples fórmulas para responder preguntas investigativas.

Este cuestionamiento también se extiende al ámbito pedagógico. Como recurso didáctico, en esta madeja se enlazan, alrededor del hilo *discurso* (fuerza de enlace 16), las *identidades sociales* (4), los *cuentos cortos* (4) y el *EFL* (4). Así emerge otro hilo invisible que genera conocimiento sobre la interfaz ELT-género a partir del diseño de materiales de aprendizaje basados en la escritura de cuentos cortos para EFL.

Si se comprende la identidad también como construcción discursiva, este tipo de material ofrece representaciones de la diversidad sexogenérica que constituyen una alternativa a las formas heteronormativas. Se trata, entonces, de *cuirificar* los materiales de enseñanza-aprendizaje del EFL.

16 Utilizamos el deletreo *cuir* para honrar la imposibilidad de traducción epistemológica, en consonancia con Alanis Bello (2018), para quien lo *cuir* constituye una práctica provocadora que impulsa la acción política y produce formas de conocimiento que cuestionan las categorías de identidad, pero sin disolverlas, trabajando desde ellas. Se trata entonces de una postura política que invita a repensar la sociedad, la historia y el porvenir desde las experiencias de sujetos abyectos, marginados, injuriados, patologizados y precarizados (p. 110).

En el segundo caso, se encuentra el hilo *análisis crítico del discurso*, con una fuerza de enlace de valor 17. Este hilo entreteje las *prácticas discursivas heteronormativas* (fuerza de enlace 3). Se evidencia un vínculo significativo en los agrupamientos cercanos tanto a *género* como a *estereotipos* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género en esta madeja. Este vínculo lo proporciona la idea de *cuirificación*.

Dicho proceso se manifiesta en el método de análisis discursivo, en los materiales de apoyo pedagógico y en las prácticas discursivas heteronormativas que pueden emerger en el aula EFL. Por lo tanto, *cuirificar* los estudios sobre la interfaz ELT y género se convierte en un hilo de conocimiento invisible que bien vale la pena considerar para la construcción de nuevos tejidos de saber en el área.

Madeja de hilos 05. Género, representaciones sociales e identidades docentes en EFL

Esta madeja, ilustrada en la figura 12, muestra varios agrupamientos de tejidos de conocimiento que se encuentran cercanos tanto a *identidad* como a *estereotipos* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. Dos agrupamientos se localizan en torno a una relación de vínculo entre *representaciones sociales* (fuerza de enlace 10) y *roles de género* (13).

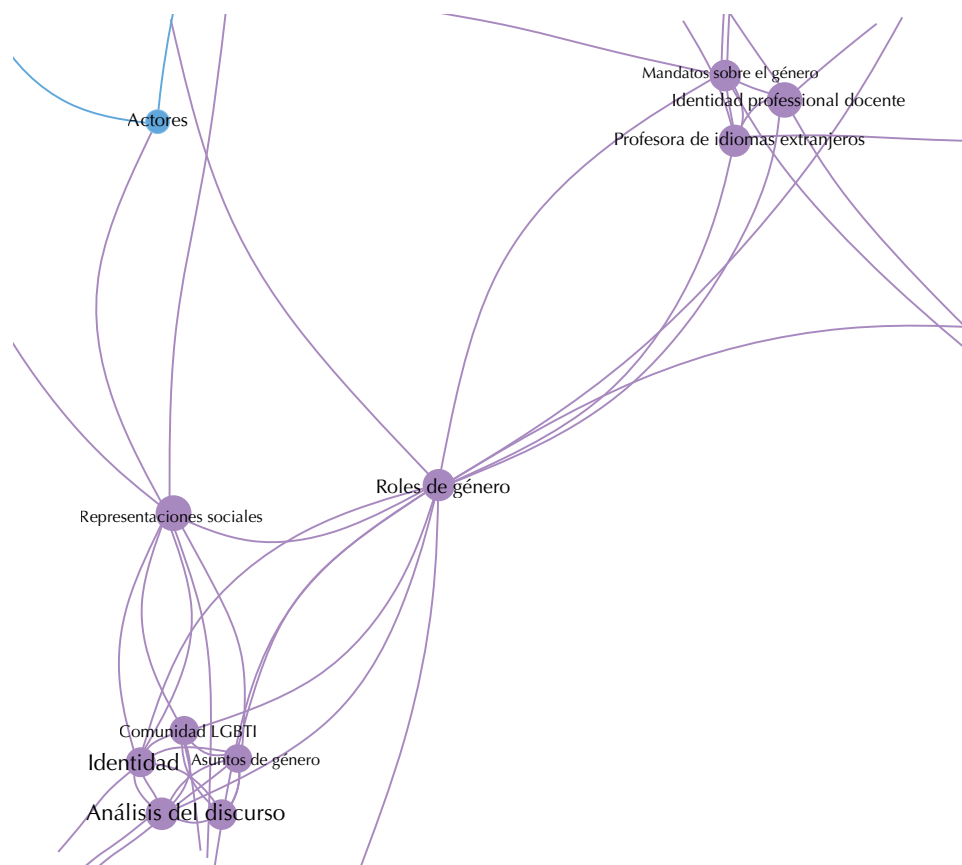
Las representaciones sociales vinculan, en su tejido de red, el *análisis del discurso* (fuerza de enlace 7), *identidad* (7), la *comunidad LGBTI* (7), el *aprendizaje de lenguas extranjeras* (7) y *cuestiones de género* (7). Una interpretación plausible de la red descrita está relacionada con investigaciones que integran todos estos hilos. Es decir, a través del análisis del discurso en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras se pueden observar las experiencias vividas con respecto a asuntos de género por sujetos pertenecientes a la comunidad LGBTI en relación con asuntos identitarios.

Como se explorará más adelante, hay un vínculo estrecho entre las representaciones sociales y la construcción de identidades. Para el contexto del aula EFL, este tema sigue siendo pertinente, dado que interesa generar conocimiento no solo sobre los mecanismos discursivos o multimodales utilizados para su construcción, sino también sobre lo que lxs actorxs hacen discursivamente con dichas representaciones sociales.

En relación con los roles de género, se configura una red de hilos que asocia la *identidad profesional docente* (fuerza de enlace 6), la *profesora de idiomas extranjeros* (6) y los *mandatos sobre el género* (6). Este hilo invisible plantea un tipo de conocimiento importante, relacionado con las identidades de género y

de diversidad sexogenérica de los docentes de inglés, no solamente de las mujeres, sino de todos los sujetos que se desempeñan laboralmente en el campo de la docencia.

Figura 12. Madeja de hilos 05



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Comprender pedagógicamente estas experiencias vividas constituiría una novedosa contribución al campo de la investigación local sobre la interfaz ELT-género. Esto también contribuiría a desmitificar las representaciones sociales que se construyen sobre los profesionales docentes de inglés.

Madeja de hilos 06. Género y subjetividades en EFL

Figura 13. Madeja de hilos 06



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

En la figura 13 se presenta un agrupamiento de hilos que forman una red de sentido cercana al elemento *género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. El hilo aglutinador es *subjetividades de género*, con una fuerza de enlace igual a 8. Este tejido de conocimiento se alimenta, en particular, por el tercer espacio (fuerza de enlace 2), *percepciones del sí* (6), *subjetividad* (6), *intersubjetividad* (6), *preescolares de EFL* (6) y *prácticas participativas de alfabetización* (6).

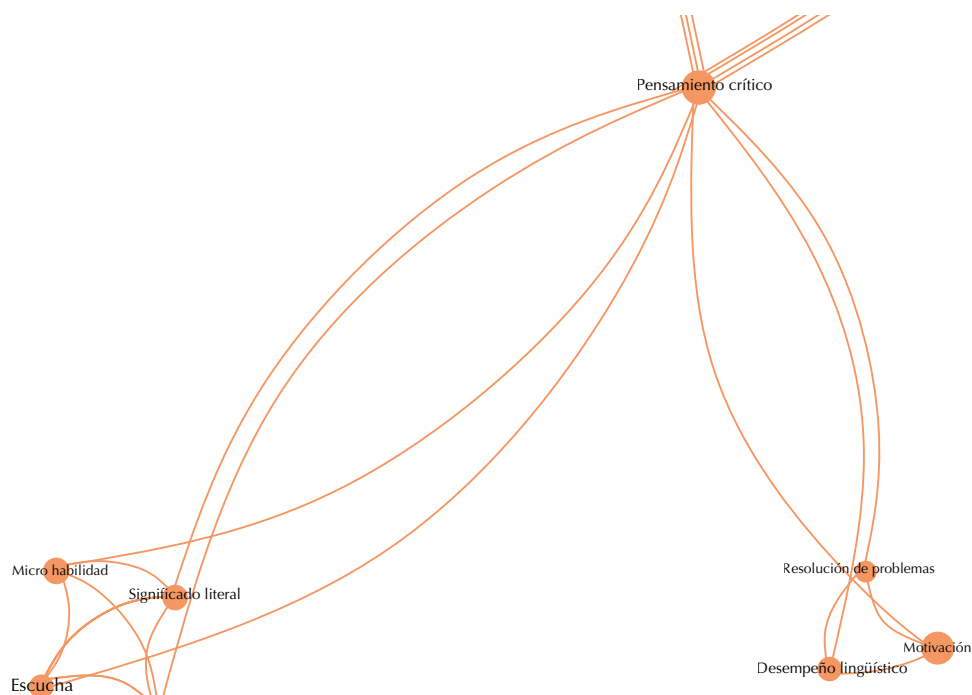
El propósito de reivindicar la diversidad sexogenérica (que incluye de antemano y de forma relacional la heteronormatividad) en los estudios de la interfaz ELT y género cobra relevancia en los hilos que tejen esta madeja de conocimiento local invisible. Es importante comprender quiénes son los sujetos políticos de la diversidad sexogenérica que resisten o defienden subjetividades políticas de la sexualidad, inmersas en una concepción binaria del sujeto sexual.

Por lo tanto, documentar procesos educativos que llamen a la concientización sobre la existencia e interacción de estas subjetividades múltiples es de suma preponderancia. También es cardinal señalar la necesidad de una reflexión teórica y conceptual en torno a términos como identidad, subjetividad, intersubjetividad y conocimiento del sí mismo, especialmente en contextos de aula EFL en preescolar donde se promuevan prácticas de alfabetización bilingüe.

Madeja de hilos 07. Estereotipos de género y procesos críticos de aprendizaje en EFL

Esta madeja de hilos gira en torno al *pensamiento crítico* (fuerza de enlace 14), tejiendo dos agrupamientos, como se ilustra en la figura 14. Por un lado, hay un conjunto compuesto por *motivación* (3), *resolución de problemas* (3) y *desempeño lingüístico* (3). Por otro, un agrupamiento que integra *significado implícito* (4), *significado literal* (4), *microhabilidad* (4) y *escucha* (4). Todo el tejido de conocimiento que representa esta madeja gravita de manera cercana al elemento *estereotipos* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género.

Esta madeja de conocimiento invisible explora metas de orden lingüístico en el aula EFL que se articulan con aprendizajes de tipo crítico. Así, el desempeño lingüístico no es un fin en sí mismo, sino un medio para incrementar la motivación mediante aprendizajes situados basados en la resolución de problemas en el contexto de reflexiones sobre el género.

Figura 14. Madeja de hilos 07

Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

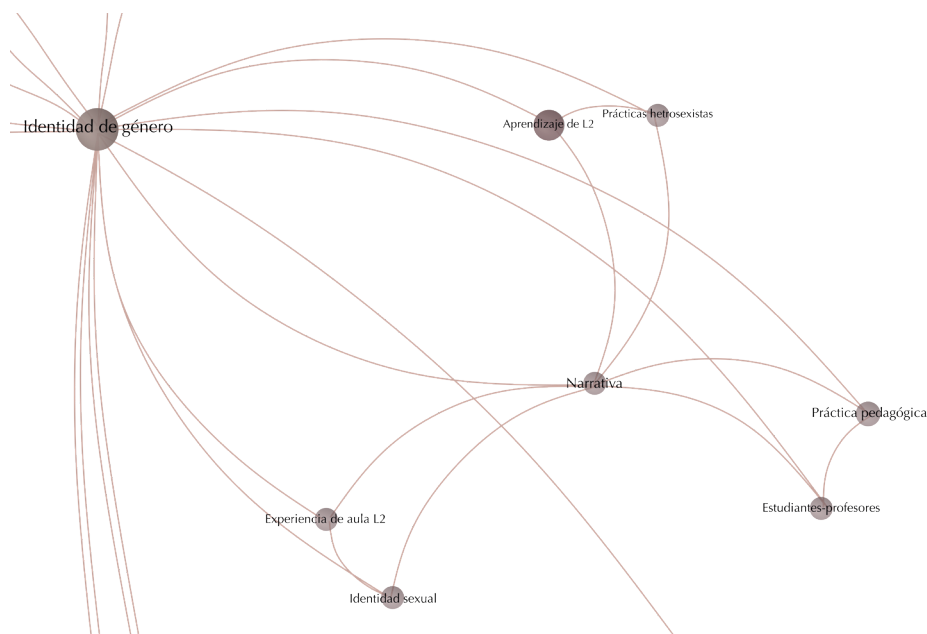
Por ello, enfoques centrados en el desarrollo de habilidades lingüísticas y sus microhabilidades pueden orientarse hacia el reconocimiento de significados no solo literales, sino también implícitos, lo cual puede derivar en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Tanto la resolución de problemas como el desarrollo de habilidades pueden abordarse desde la ruptura de estereotipos de género, no como un simple contenido curricular de asignaturas relacionadas con EFL, sino como metas educativas integradas.

Madeja de hilos 08. Identidades de género e identidades sexuales en relación con experiencias narrativas de aprendizaje en EFL

Del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género se destaca *identidad de género*, con una fuerza de enlace de 23. Esta fuerza atrae a la red de conocimiento un agrupamiento, ilustrado en la figura 15, en el que

se destacan los siguientes elementos constitutivos: *narrativa* (fuerza de enlace 9), *estudiantes-profesores* (3), *práctica pedagógica* (3), *aprendizaje de L2* (3), *prácticas heterosexistas* (3), *experiencia de aula L2* (3) e *identidad sexual* (3).

Figura 15. Madeja de hilos 08



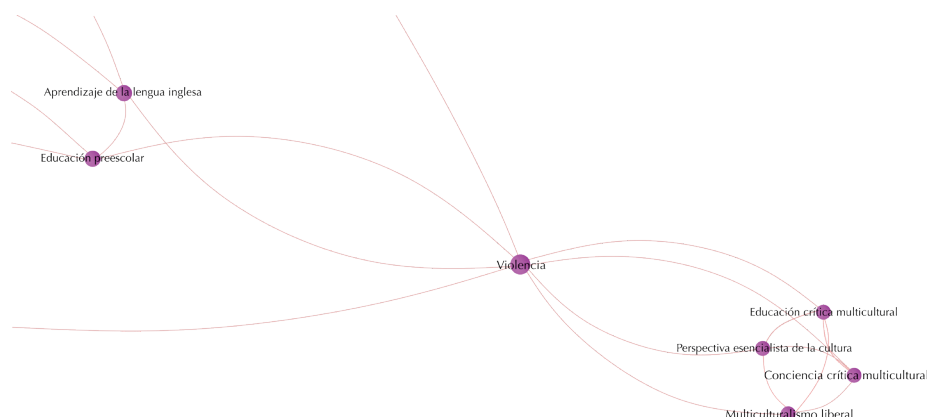
Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Como puede inferirse de la descripción anterior, un hilo de conocimiento altamente correlacionado con las identidades de género es el de la narrativa. Las narrativas, como relatos de experiencias, permiten un acercamiento a las vivencias de estudiantes-profesores, tanto en su práctica pedagógica como en las experiencias de aula L2, ya sean docentes o aprendientes. Este hilo de conocimiento dialoga con trabajos de la literatura especializada a nivel local.

Dado que las experiencias pertenecen tanto a la esfera pública como privada, pero también individual, se necesitan más estudios que se dediquen a este tipo de conocimiento. Un conjunto de hilos invisibles que esta madeja permite entrever es la narración de experiencias de aprendizaje L2 de sujetos con identidades sexuales no normativas. Esta temática constituye un tipo de conocimiento emergente que bien valdría la pena sostener y difundir como parte de los estudios de la interfaz entre ELT y género.

Madeja de hilos 09. Género, violencia y educación crítica multicultural en EFL

Figura 16. Madeja de hilos 09



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Con una fuerza de enlace equivalente a 8, el elemento *violencia* se constituye en el eje rotador de dos conglomerados, ilustrados en la figura 16. Estos conglomerados están cercanos al elemento *género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género.

La violencia en el ámbito escolar se manifiesta de múltiples maneras. Este hilo incorpora la exploración de la violencia de género que se presenta en contextos escolares donde se aprenden lenguas extranjeras. Por lo tanto, el mensaje central que puede inferirse de esta madeja consiste en la exploración de las acciones sociales que se construyen en este ámbito educativo específico. Comprender dichas acciones permite analizar cómo la violencia permea el currículo de lenguas, las interacciones en el aula EFL y los procesos de aprendizaje que experimentan todos los actorxs involucrados en el acto educativo.

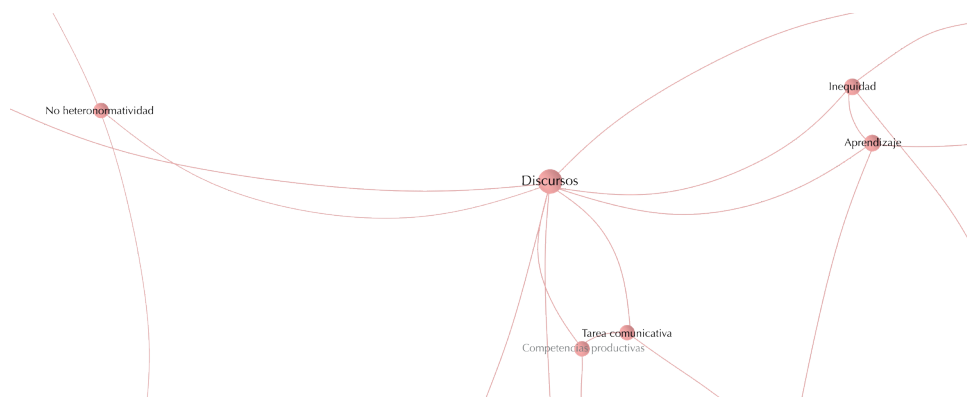
Para el caso específico de la investigación invisible sobre la interfaz ELT-género, se evidencia en el primer conglomerado la interacción entre los siguientes elementos: *aprendizaje de la lengua inglesa* (fuerza de enlace 4) y *educación preescolar* (4). En el segundo conglomerado se entretajan *conciencia crítica multicultural* (4), *multiculturalismo liberal* (4), *educación crítica multicultural* (4) y *perspectiva esencialista de la cultura* (4).

En la perspectiva de los estudios de género en relación con ELT, de esta madeja se desprende un importante interés investigativo que desafía la comprensión monolítica de la cultura. Esto incide de manera directa en el entendimiento de la cultura escolar, la cual es fluctuante y cambia constantemente. Por lo tanto, enfocarse en el estudio de acciones sociales violentas relacionadas con el género en el ámbito escolar (por ejemplo, el aprendizaje de lenguas en el aula EFL de preescolar) brindaría oportunidades para comprender la multiculturalidad presente en las aulas.

De allí surge la propuesta pedagógica de incluir elementos de educación crítica multicultural con perspectiva de género (Walsh, 2015). Se abre así un camino investigativo novedoso sobre la relación violencia-género en contextos educativos multiculturales, el cual podría desarrollarse en los niveles de educación primaria, secundaria y universitaria, en contextos escolares culturalmente diversos.

Madeja de hilos 10. Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas

Figura 17. Madeja de hilos 10



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

La madeja de hilos 10 se sitúa de manera próxima al elemento *género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género, como se aprecia en la figura 17. Dos binomios de hilos giran en torno al elemento *discursos* (fuerza de enlace 10). El primer binomio agrupa *aprendizaje* (4) e *inequidad* (4). El segundo binomio está compuesto por *tareas comunicativas* (3) y *habilidades de producción* (3).

Esta madeja permite entrever un tejido central para el aula de EFL. Dicha centralidad radica en la conceptualización no explícita de una arista del aprendizaje de lenguas extranjeras, la cual no se limita al desarrollo de habilidades lingüísticas de producción comunicativa, como la escritura y la expresión oral. La madeja permite inferir que el aprendizaje de lenguas también implica una relación con el mundo, a partir de la comprensión de la inequidad y de las acciones sociales que la representan discursivamente.

Entonces, el uso didáctico y pedagógico de tareas comunicativas para el aprendizaje de lenguas extranjeras podría examinarse cuidadosamente desde una perspectiva de género, con el fin de subvertir la inequidad mientras que, simultáneamente, se alcanzan mayores niveles de desempeño comunicativo. Toda tarea comunicativa en el aula EFL porta discursos. Estos discursos, socialmente situados, incorporan sentidos y visiones del mundo experimentadas por docentes y estudiantes de lenguas.

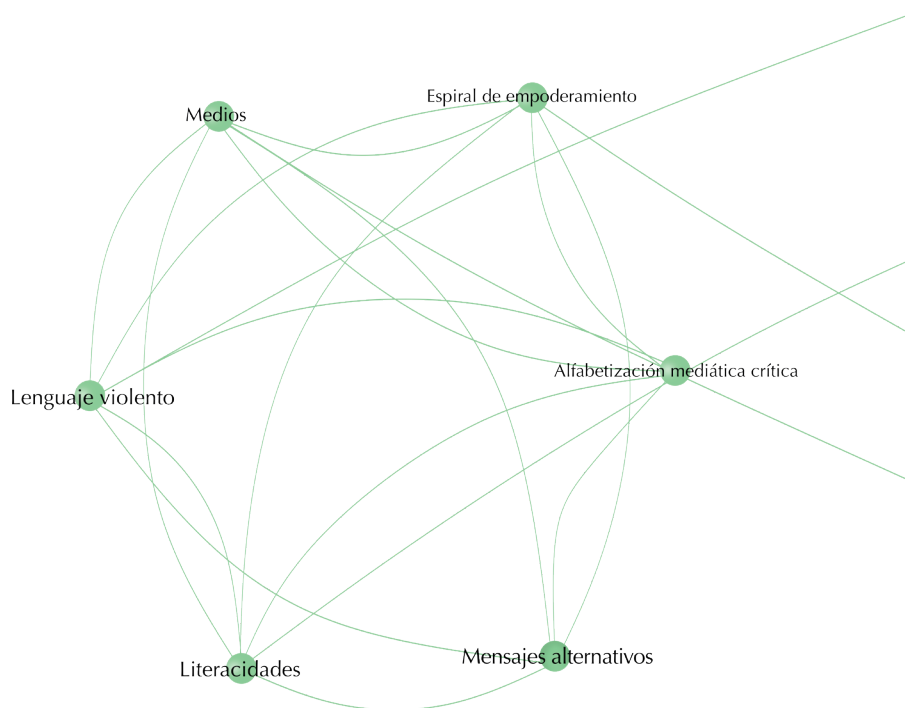
Por lo tanto, el diseño de una tarea comunicativa puede perpetuar ideologías binarias de género que fomentan la inequidad, o bien, puede resistir, defender, debatir, criticar, juzgar y evaluar dicho binarismo, entre muchas otras funciones comunicativas. De esta forma, se aprende a comunicarse y a representar el mundo en una L2 con un propósito comunicativo y social que, a su vez, es ético: el propósito de combatir la inequidad desde una perspectiva de género.

Madeja de hilos 11. Estereotipos de género y la alfabetización mediática crítica en contextos EFL

La madeja de hilos 11 gravita hacia la alfabetización crítica en cercanía con el elemento *estereotipos de género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género, como se aprecia en la figura 18. Está constituida por seis hilos: *mensajes alternativos* (fuerza de enlace 6), *lenguaje violento* (6), *medios* (6), *literacidades* (6), *espiral de empoderamiento* (6) y *alfabetización mediática crítica* (6).

De manera amplia, se puede comprender la alfabetización mediática crítica como una propuesta educativa que busca que lxs sujetxs del acto pedagógico se interesen y relacionen con los medios, desarrollen sus literacidades y, al mismo tiempo, evalúen críticamente manifestaciones ideológicas, relaciones de poder y representaciones sociales. Dada la amplitud de su alcance, esta forma de alfabetización ofrece posibilidades para que, en el aula EFL, se examinen los estereotipos de género.

Figura 18. Madeja de hilos 11

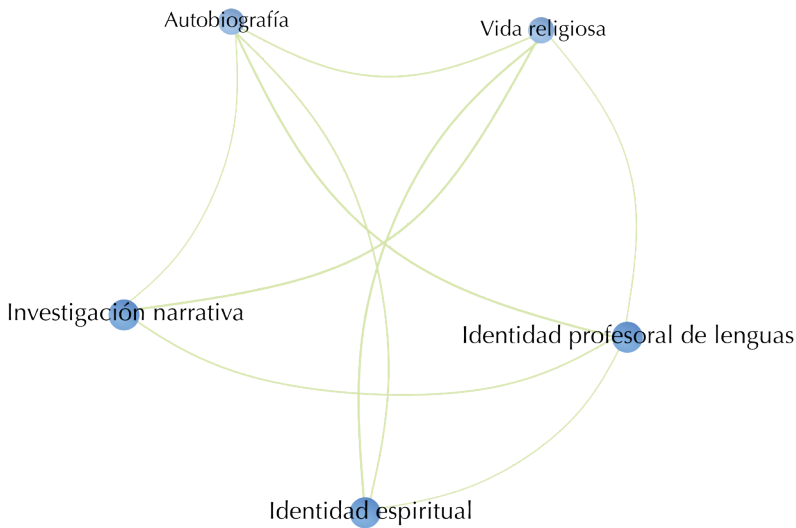


Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Desde esta perspectiva, el sentido del aprendizaje de lenguas extranjeras trasciende los objetivos lingüísticos y estructurales, los cuales funcionan más bien como un puente para examinar contextos comunicativos mediáticos diversos, en los que frecuentemente se legitima el estereotipo de género, como ocurre en periódicos, revistas y anuncios publicitarios, tanto impresos como digitales. Se aprecia, entonces, un hilo de conocimiento emergente y claramente definido: los estereotipos de género y la alfabetización mediática crítica en contextos EFL, un enfoque que se deriva de autores como Freire (1967/1997).

Madeja de hilos 12. Identidad profesoral en EFL desde perspectivas de género y profesiones diversas

Figura 19. Madeja de hilos 12



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

En relación con el patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género, esta madeja de hilos invisibles se sitúa de manera periférica. La razón de ello es que corresponde a un estudio único en el que se explora la transformación identitaria de una mujer religiosa que incursiona en la profesión docente en EFL. Sin embargo, existe una correlación temática con el elemento *identidad* del patrón triangular. Los hilos que integran esta madeja, ilustrada en la figura 19, son: *investigación narrativa* (fuerza de enlace 4), *autobiografía* (4), *vida religiosa* (4), *identidad espiritual* (4) e *identidad profesoral de lenguas* (4).

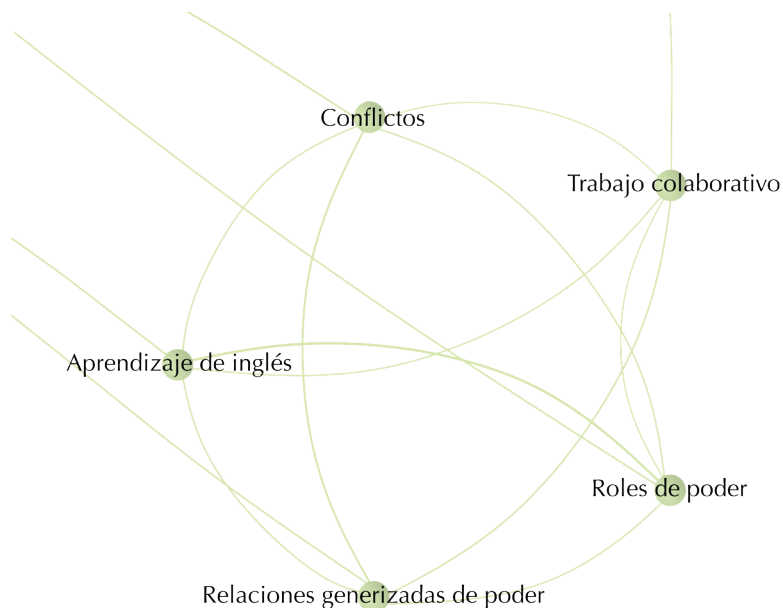
El conocimiento invisible que se reporta desde esta madeja es trascendental para los estudios identitarios de profesorxs de inglés a nivel local y, por extensión, internacional, desde una perspectiva de género. Se trata de sujetxs provenientes de otras profesiones (en este caso, la vida religiosa) que se forman como docentes de lenguas extranjeras. Esto invita a considerar un campo de conocimiento más amplio sobre las identidades profesionales del profesorado de lenguas, en el que se entrecruzan las trayectorias de género con otros campos disciplinares y laborales.

Este fenómeno abarca, por ejemplo, a profesionales que enseñan inglés sin formación pedagógica o universitaria específica, y que cuentan o no con certificaciones habilitantes; así como a personas ya formadas en disciplinas distintas a la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, que luego cursan un programa universitario en educación de profesorxs de inglés. En este último caso, la docencia en inglés se ejerce mientras aún se conserva la identidad profesional original.

Por ejemplo, se puede considerar, desde la mirada interseccional y de género abordada por Espinosa *et al.* (2013), la inclusión de espacios como la formación lingüística en divisiones militares, policiales, navales o de fuerza aérea, donde profesionales de estas áreas se capacitan también para enseñar inglés. Esta madeja evidencia de manera emergente la posibilidad de profundizar en estudios identitarios desde la diversidad sexogenérica de docentes de inglés, cuyas identidades profesionales se intersecan con otros campos y trayectorias ocupacionales.

Madeja de hilos 13. Identidades de género y relaciones de poder en EFL

Figura 20. Madeja de hilos 13



Fuente: elaboración propia a partir de la información obtenida de VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Esta madeja de hilos está compuesta por *conflictos* (fuerza de enlace 5), *trabajo colaborativo* (5), *roles de poder* (5), *relaciones generizadas de poder* (5) y *aprendizaje de inglés* (5). Su configuración se representa en la figura 20. Además, esta madeja se encuentra próxima al elemento *identidad de género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género.

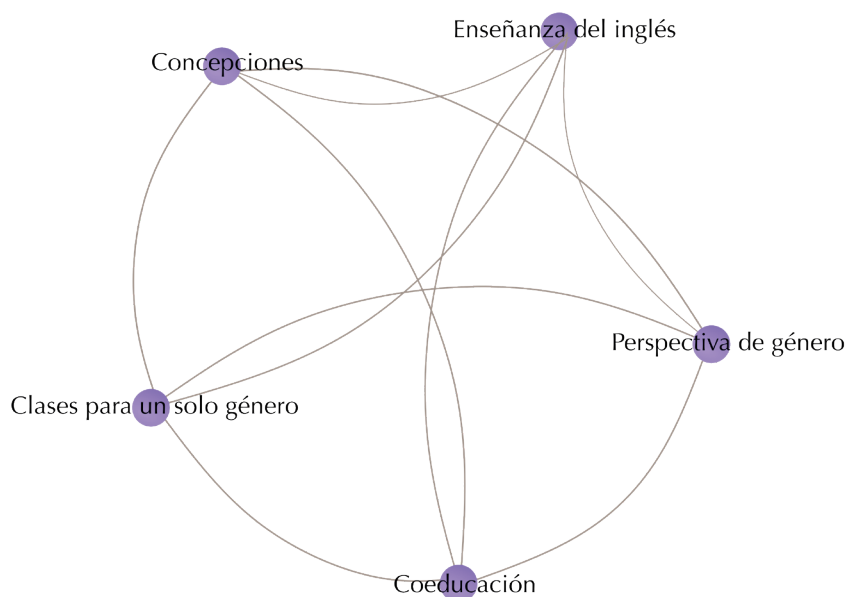
El trabajo colaborativo y los conflictos pueden estudiarse desde dos tejidos de conocimiento que estos hilos invisibles permiten entrever en perspectiva de género. Durante procesos de aprendizaje de inglés mediante trabajo colaborativo, lxs estudiantes pueden distribuir roles de género para la realización de tareas, según sus relaciones de poder. Estos juegos de poder, manifestados en las acciones sociales de los sujetos, pueden generar conflictos dentro de los grupos de estudio. Analizar estas dinámicas ofrece información relevante sobre los roles de género y su vínculo con prácticas educativas colaborativas.

Adicionalmente, el trabajo colaborativo puede utilizarse como herramienta para explorar contextos sociales que permitan descifrar relaciones generizadas de poder. Comprender cómo opera el poder en contextos sociales diversos puede contribuir a la consolidación del espíritu crítico del estudiantado en EFL. Estas dos líneas de generación de conocimiento en ELT emergen de la madeja de hilos 13.

Madeja de hilos 14. Género y educación en aulas EFL de un solo género

La figura 21 ilustra otra madeja de hilos en una posición periférica, próxima al elemento *género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. Se infiere que su ubicación marginal se debe a que se trata de un único estudio dentro del corpus, centrado en un contexto específico: las *clases para un solo género* (fuerza de enlace 4). En torno a este hilo se tejen otros como *enseñanza del inglés* (4), *concepciones* (4), *perspectiva de género* (4) y *coeducación* (4).

Este conocimiento invisible, enfocado en clases de EFL para un solo género, es relevante por dos razones en los estudios de la interfaz ELT y género. En primer lugar, puede contribuir a comprender las diferencias educativas con perspectiva de género entre sistemas que promueven la coeducación y aquellos que favorecen la enseñanza en aulas para un solo género. En segundo lugar, adoptando una perspectiva menos comparativa entre estudiantes femeninas y masculinos, el análisis de aulas de un solo género podría tomar un enfoque relacional, orientado a comprender qué sucede en contextos intragénero.

Figura 21. Madeja de hilos 14

Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

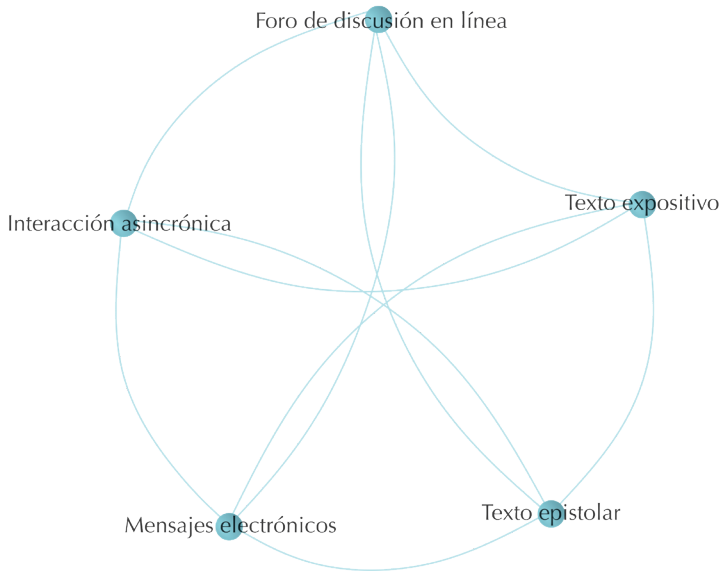
En ambos casos, estos contextos pueden contribuir a la comprensión de concepciones y acciones sociales en el aula EFL desde perspectivas de género y equidad. Cabe resaltar que, en las aulas EFL de un solo género, suele operar una premisa anclada en una comprensión biológica del género. Repensar estos entornos educativos desde una perspectiva relacional del género permitiría ofrecer respuestas pedagógicas, sociales y culturales más acordes con la diversidad. Esto permitiría renovar visiones estáticas tanto de lo coeducativo como de la segregación por género, especialmente en lo que respecta a estudiantes que no se identifican con el patrón binario, como es el caso de estudiantes transgénero o intersexuales.

Madeja de hilos 15. Estereotipos de género y comunicación EFL asincrónica en línea

Esta madeja también es periférica y, al situarse en el margen izquierdo, se aproxima al elemento *estereotipos* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. Como se aprecia en la figura 22, los hilos que la

constituyen son *interacción asincrónica* (fuerza de enlace 4), *mensajes electrónicos* (4), *texto epistolar* (4), *texto expositivo* (4) y *foro de discusión en línea* (4).

Figura 22. Madeja de hilos 15



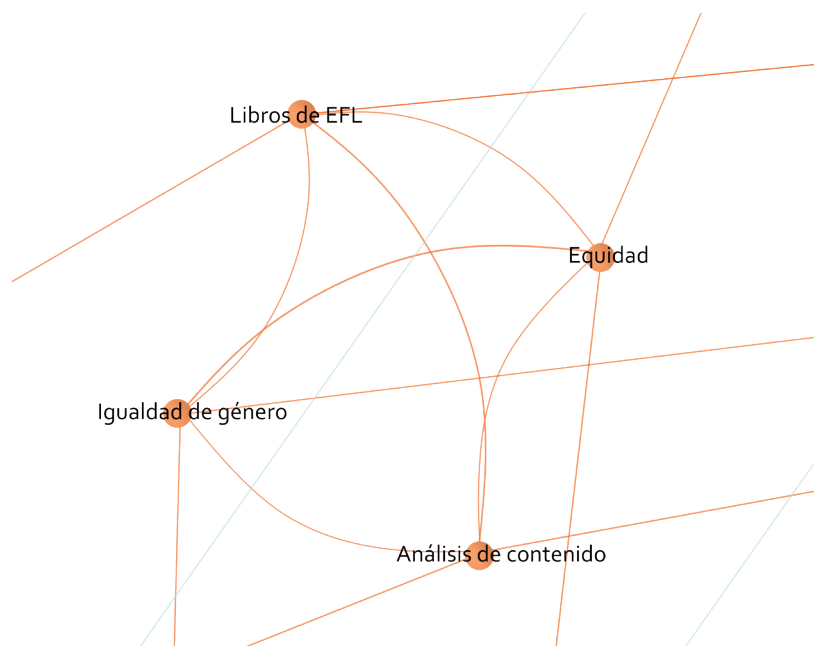
Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

En términos de conocimientos emergentes, pueden inferirse dos posibilidades. En primer lugar, el uso de mensajes en discusiones en línea, como estrategia didáctica y pedagógica para el desarrollo de habilidades, podría permitir caracterizar estilos de escritura en EFL de lxs estudiantes desde una perspectiva comparativa o relacional de género, incluso desde un enfoque estilístico. Estos estudios se enmarcarían en una visión comparativa que concibe el género como binario.

Otra posibilidad es la investigación en lingüística textual para comparar producciones públicas de estilos epistolares o explicativos tanto de hombres como de mujeres que se comunican asincrónicamente en línea a través de mensajes electrónicos o que publican textos en foros, páginas web de literatura, etcétera. Cualquiera de estas opciones implica un sesgo, condicionado por un interés subyacente en los estereotipos de género.

Madeja de hilos 16. Estereotipos de género y libros de texto EFL

Figura 23. Madeja de hilos 16



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Con una ubicación más próxima al elemento *estereotipos de género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género, aparece la madeja de hilos 16, ilustrada en la figura 23. Cuatro hilos integran este tejido de conocimiento: *libros de texto EFL* (fuerza de enlace 5), *análisis de contenido* (5), *igualdad* (5) e *igualdad de género* (5).

El análisis de contenido es una técnica de investigación utilizada con cierta frecuencia para inventariar los contenidos de los libros de texto EFL. Estos contenidos pueden examinarse con el objetivo fundamental de denunciar la presencia de estereotipos que afecten la igualdad de género. Esta última es un discurso que debe revisarse a la luz de otros cambios epistemológicos que contemplan no solo la igualdad, sino también la diversidad. En ese sentido, el análisis de contenido resulta útil para caracterizar los estereotipos desde una perspectiva de género. La invisibilización de este tipo de conocimiento puede explicarse

en función del contexto editorial o de la casa publicadora a la que pertenece el libro de texto EFL.

Madeja de hilos 17. Identidades de género y orientaciones sexuales no normativas en EFL

Figura 24. Madeja de hilos 17



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

La figura 24 ilustra una madeja de conocimiento ubicada también en la periferia, que se puede correlacionar, por su posición, con el elemento *identidad de género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. Está compuesta por tres hilos: *narrativa autobiográfica* (fuerza de enlace 2), *enseñanza EFL* (2) y *orientación sexual no normativa* (2).

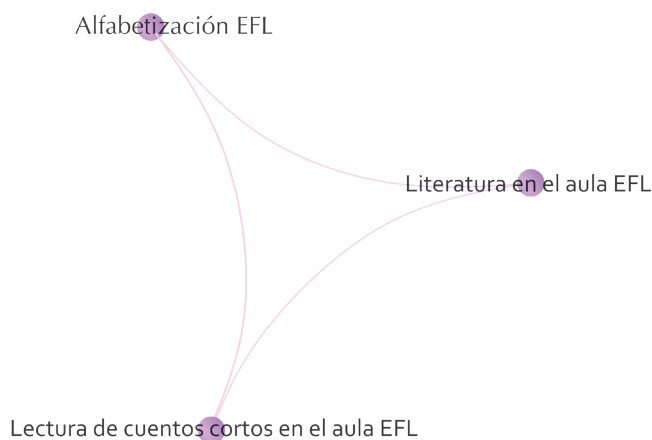
Este tipo de conocimiento, aún poco visible en la literatura local especializada en la interfaz entre ELT y género, vincula una temática que merece mayor profundización. Se relacionan aquí las experiencias autobiográficas tanto de estudiantes como de profesorxs del contexto de aula EFL, cuyas sexualidades no normativas emergen como elementos que pueden apoyar o dificultar los procesos de aprendizaje. Es muy poco lo que se sabe acerca de profesores gays o profesoras lesbianas, y mucho menos sobre profesorxs¹⁷ trans que enseñan lenguas extranjeras.

17 El uso de 'x' expresa también una postura de incomodidad en la lectura del término para afectar la dicotomía femenino/masculino.

Aunque a nivel internacional existen algunos trabajos orientados a comprender este tema en estudiantes con orientaciones sexuales no normativas, es importante que, a nivel local, quienes deseen profundizar en este tipo de estudios consideren los marcos de referencia utilizados. Esto, teniendo en cuenta que, junto con las aristas identitarias del género, se entrelazan otras como la raza, la etnicidad, la clase social, el origen, entre otras. Por lo tanto, resulta fundamental interpretar y comprender cómo los cuerpos que encarnan esas identidades interseccionales nos informan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas, un campo de conocimiento que aún permanece árido en ELT.

Madeja de hilos 18. Estereotipos de género y literatura en EFL

Figura 25. Madeja de hilos 18



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

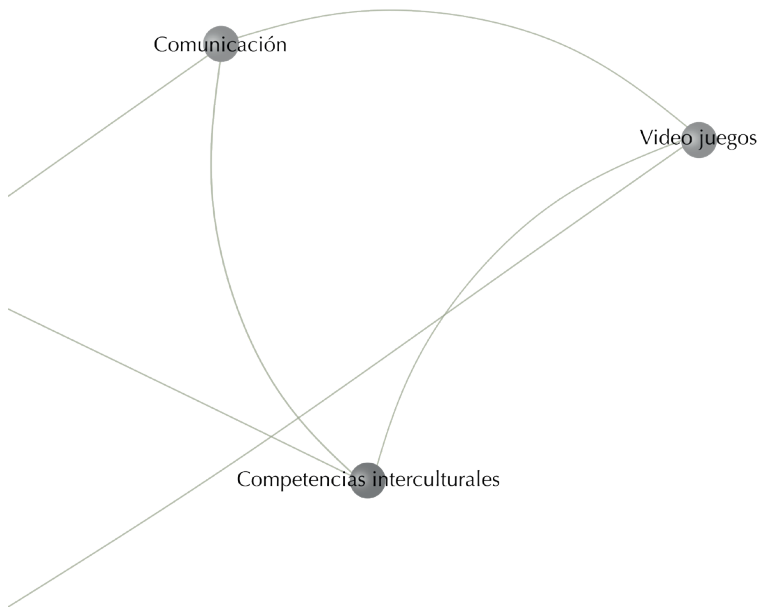
La madeja de hilos 18 es periférica y vincula el uso de la literatura en EFL con el elemento *estereotipos de género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. La figura 25 muestra cómo se enlazan a esta red periférica de conocimiento los hilos *literatura en el aula EFL* (fuerza de enlace 2), *lectura de cuentos cortos en el aula EFL* (2) y *alfabetización EFL* (2).

Aunque pudiera parecer habitual el uso de la literatura para la enseñanza, no solo de la propia literatura sino del inglés, esta madeja en posición periférica demuestra lo contrario. En los estudios que componen esta red, la literatura

se utiliza para explorar estereotipos de género a través de la lectura de cuentos cortos. Esta madeja evidencia cómo un hilo como el de la alfabetización EFL puede fortalecerse desde enfoques diversos, superando una noción tradicional de aprendizaje de la lectoescritura en un idioma extranjero.

Madeja de hilos 19. Género y videojuegos en EFL

Figura 26. Madeja de hilos 19



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Esta madeja de hilos se sitúa de forma cercana al elemento *género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. Se entretajan en esta línea de conocimiento invisible los hilos *videojuegos* (fuerza de enlace 3), *competencias interculturales* (3) y *comunicación* (3), ilustrados en la figura 26.

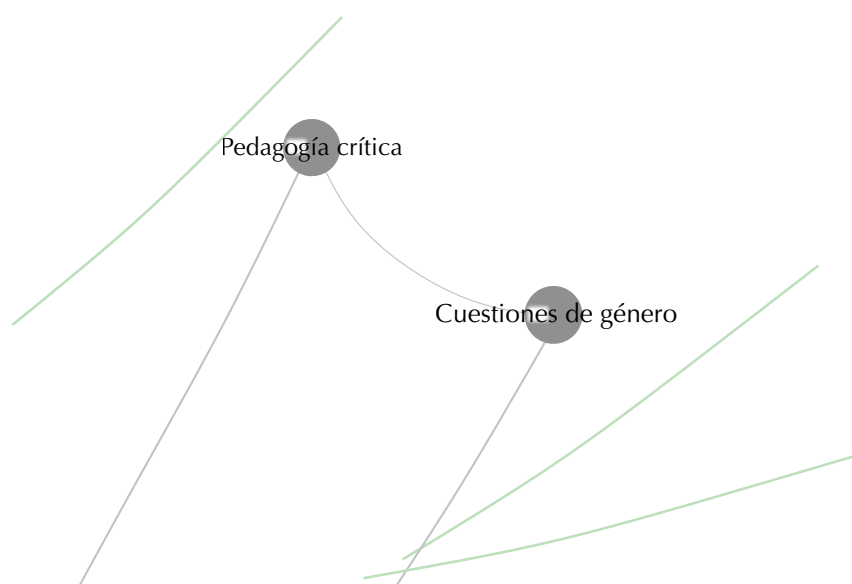
De manera creciente, se impulsa la gamificación o el uso de videojuegos para la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Esta madeja de hilos invisibles abre preguntas relevantes para el campo de estudios de la interfaz entre ELT y género. En relación con el género, se han propuesto estudios comparativos de orden cualitativo. Sin embargo, resulta importante incursionar, por ejemplo, en el análisis

de las identidades que se construyen desde una perspectiva de género al interior de juegos inmersivos, con el fin de comprender procesos de aprendizaje.

De nuevo, es fundamental explicitar cuál es la comprensión de aprendizaje de lenguas que se emplea y cómo esta se correlaciona con las identidades de género. Se presenta así un campo epistemológico fértil que entreteje el aprendizaje en el aula EFL, los videojuegos y el género. Pueden desarrollarse investigaciones que vinculen los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera integrada o bien desde enfoques separados.

Madeja de hilos 20. Género y pedagogía crítica en EFL

Figura 27. Madeja de hilos 20



Fuente: mapa de coocurrencias generado con VOSviewer, versión 1.6.18 (Van Eck y Waltman, 2010).

Esta última madeja es cercana al elemento *género* del patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género. Dos hilos se entretejen en esta madeja: *asuntos de género* (fuerza de enlace 2) y *pedagogía crítica* (2), como se ilustra en la figura 27.

El sentido general de esta madeja de conocimiento invisible es una invitación a seguir fortaleciendo la producción de conocimiento en el aula EFL que permita reconocer ideologías agudas sobre el género que legitiman sentidos patriarcales

y misóginos. Sin embargo, es importante contextualizar a nivel local tanto la comprensión de género como de pedagogía crítica para evitar potenciales sobre-generalizaciones que, en lugar de dar cuenta de la diversidad sexogenérica, la universalicen.

Conclusiones

En este capítulo se ha realizado un recorrido por temáticas emergentes, en su mayoría invisibles, presentes en trabajos de pregrado y maestría que investigan la interfaz entre ELT y género. Se trata de producciones académicas e investigativas que, por la naturaleza del corpus de este estudio, difícilmente logran visibilizarse, ya que permanecen archivadas en repositorios universitarios.

Tras realizar un estudio de orden bibliométrico de las palabras clave utilizadas en los 39 documentos a los que se tuvo acceso, se identificaron tres grandes centros de hilos que conforman un patrón triangular, denominado género/estereotipos de género/identidades de género. En torno a estos tres centros se tejieron, mediante su fuerza de enlace, palabras clave que permitieron desglosar 20 temáticas emergentes y, en algunos casos específicos, temáticas invisibles en los estudios locales sobre la interfaz ELT y género.

Las temáticas que se tejen en torno a *género*, ilustradas por las madejas de hilos de conocimientos invisibles, son las siguientes:

- Madeja de hilos 01. Género y justicia social en el aula EFL
- Madeja de hilos 02. Género, lenguaje y educación para la equidad en ELT
- Madeja de hilos 04. Género y estereotipos como producción discursiva en EFL
- Madeja de hilos 05. Género, representaciones sociales e identidades docentes en EFL
- Madeja de hilos 06. Género y subjetividades en EFL
- Madeja de hilos 09. Género, violencia y educación crítica multicultural en EFL
- Madeja de hilos 10. Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas
- Madeja de hilos 14. Género y educación en aulas EFL de un solo género
- Madeja de hilos 19. Género y videojuegos en EFL
- Madeja de hilos 20. Género y pedagogía crítica en EFL

Las temáticas que se tejen en torno a *estereotipos de género*, ilustradas por las madejas de hilos de conocimientos invisibles, son las siguientes:

- Madeja de hilos 03. Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL
- Madeja de hilos 07. Estereotipos de género y procesos críticos de aprendizaje EFL
- Madeja de hilos 11. Estereotipos de género y la alfabetización mediática crítica en contextos EFL
- Madeja de hilos 15. Estereotipos de género y comunicación EFL asincrónica en línea
- Madeja de hilos 16. Estereotipos de género y libros de texto EFL
- Madeja de hilos 18. Estereotipos de género y literatura en EFL

Las temáticas que se tejen en torno a *identidad de género*, ilustradas por las madejas de hilos de conocimientos invisibles, son las siguientes:

- Madeja de hilos 08. Identidades de género e identidades sexuales en relación con experiencias narrativas de aprendizaje en EFL
- Madeja de hilos 12. Identidad profesoral en EFL desde perspectivas de género y profesiones diversas
- Madeja de hilos 13. Identidades de género y relaciones de poder en EFL
- Madeja de hilos 17. Identidades de género y orientaciones sexuales no normativas en EFL

Estas madejas de conocimiento se desarrollarán de manera más detenida en los capítulos que se presentan a continuación. Para su descripción, se utilizarán orientaciones o guías tomadas de nuestra introducción (problemas enunciados, lugares de enunciación, prácticas de pedagogías generizadas y acciones de conocimiento para promover la relación ELT-género).

Capítulo 3

Género

Introducción

Este capítulo describe la madeja género. Como se informó en los capítulos anteriores, en esta introducción se describen brevemente los campos de problemas que emergen a partir de la relación ELT-género. Se identificó que en dicha relación intervienen de manera importante problemáticas relacionadas con la discriminación, el racismo y la violencia escolar, presentes en los hilos de esta madeja.

Los problemas de investigación se agruparon según su relación semántica en las siguientes categorías: “género y aprendizaje de inglés en el salón de clase”, “género y profesoras de inglés”, “género y nivel institucional donde se enseña inglés” y “género y formación de profesorxs de inglés”. Esta articulación interna de los problemas relacionados con ELT y género es dinámica y relevante como un aporte de los estudios colombianos al campo.

Asimismo, estos problemas se constituyen en hilos de conocimientos/aprendizajes que es importante seguir desenredando en el ejercicio inicial que propone este libro. Es decir, los problemas que se describen en el apartado siguiente (“Problemas de investigación enunciados en la madeja *género*”) se insertan dentro de las 10 temáticas ilustradas por las madejas de hilos de conocimientos invisibles tratadas en la obra. De esta manera, se caracterizan potenciales líneas de investigación con sus respectivos campos problémicos en la relación ELT-género.

Para descifrar los conocimientos/aprendizajes invisibles de la madeja *género*, el capítulo también incorpora una búsqueda en el corpus de los lugares de enunciación (Kubota, 2020; Mignolo, 2007; Ribeiro, 2017). El hallazgo principal, en términos de conocer cuál es la posición geopolítica del conocimiento generado en esta madeja, vincula múltiples aristas de la identidad profesional de lxs sujetxs que enuncian. Es decir, la preocupación política al examinar la relación ELT-género tiene un sentido ético que se conecta con la dimensión misional de la profesión educativa. También es importante señalar que esas identidades,

aunque de manera incipiente, se vinculan con identidades de género, de clase social y de nacionalidad.

Se develan prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano como otra manera de desenredar los hilos de esta madeja. Desde los lugares de enunciación caracterizados en el capítulo, se describen los propósitos de lxs tejedorxs, es decir, de lxs autorxs del corpus. Se identifican dos tendencias principales. La primera se construye a partir del planteamiento de objetivos de aprendizaje lingüísticos (por ejemplo, desarrollo de habilidades y aprendizaje de la gramática inglesa) que incorporan temáticas sobre el género.

La segunda plantea intervenciones pedagógicas con énfasis en el descubrimiento de las percepciones que tienen lxs estudiantes sobre el género o en los discursos generizados que emplean. Estas tendencias se evidencian en la implementación de metodologías tradicionales para la enseñanza del inglés, como el trabajo por proyectos, el enfoque por tareas y las actividades comunicativas.

El capítulo finaliza con acciones de conocimiento (Macedo, 2019) para promover la relación ELT-género, destacándose principalmente la recomendación de desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje con contenidos de género. También se sugiere realizar una investigación sistemática y continua sobre esta relación, incluso desde marcos epistemológicos diversos, como el descolonial.

Problemas de investigación enunciados en la madeja *género*

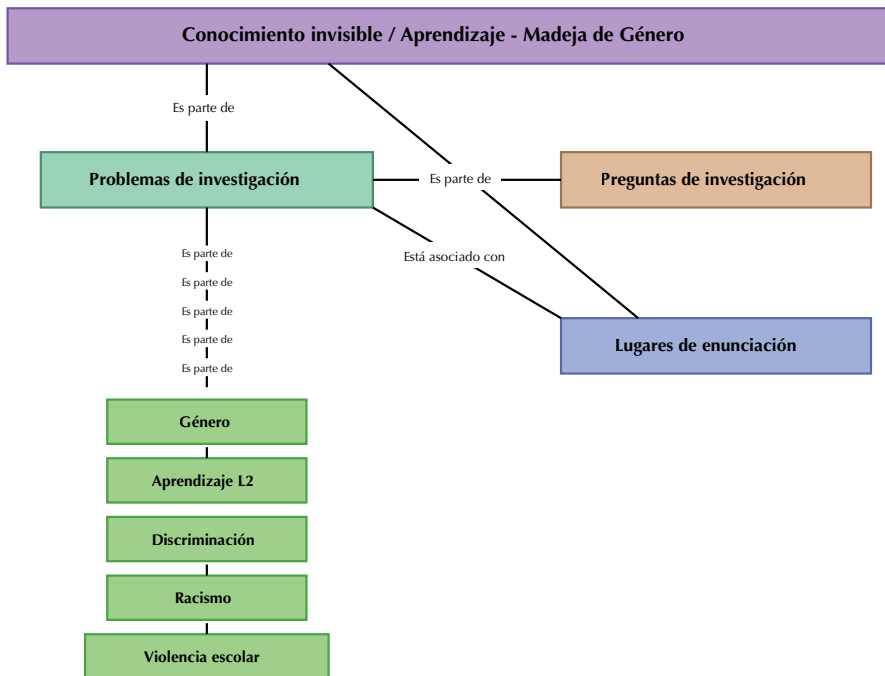
Las temáticas que se tejen en torno a la madeja *género* (ver los capítulos 1 y 2), ilustradas por las madejas de hilos de conocimientos invisibles, son las siguientes:

- Madeja de hilos 01. Género y justicia social en el aula EFL
- Madeja de hilos 02. Género, lenguaje y educación para la equidad en ELT
- Madeja de hilos 04. Género y estereotipos como producción discursiva en EFL
- Madeja de hilos 05. Género, representaciones sociales e identidades docentes en EFL
- Madeja de hilos 06. Género y subjetividades en EFL
- Madeja de hilos 09. Género, violencia y educación crítica multicultural en EFL
- Madeja de hilos 10. Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas
- Madeja de hilos 14. Género y educación en aulas EFL de un solo género

- Madeja de hilos 19. Género y videojuegos en EFL
- Madeja de hilos 20. Género y pedagogía crítica en EFL

Dentro de las madejas anteriores se entretajan problemas de investigación ilustrados en la figura 28, en la cual se destaca la relación entre género y aprendizaje del inglés. Además de ese interés principal, se resaltan problemas relacionados con la discriminación, el racismo y la violencia escolar.

Figura 28. Problemas de investigación enunciados en la madeja *género*



Fuente: elaboración propia con ATLAS.ti.

Al examinar la forma en que fueron tratados los problemas de investigación de esta madeja de hilos por parte de lxs autorxs, emergió un nuevo tejido con cuatro temáticas más contextualizadas, que se presentan a continuación.

Género y aprendizaje del inglés en el salón de clase

Benavides (2016) observa cómo en sus clases de inglés con adolescentes intervienen discursos de género. Por ejemplo, al cubrir siluetas de cuerpos con prendas de vestir, lxs aprendices clasificaron las prendas de acuerdo con el tipo de

tela, la cual fue generizada binariamente. También encontró ideologías binarias de género en la degradación de lo femenino, a las cuales algunxs estudiantes reaccionaron con contradiscursos.

Es en dichas reacciones donde algunxs estudiantes limitaban la participación de otrxs en clase. Con sus estudiantes de grado noveno, Briceño y Jula (2020) identificaron esas ideologías cuando, al organizar grupos de trabajo de forma libre, los grupos se establecían por género y cuestionaron cómo, en las interacciones en el aula de inglés, subyacían esas percepciones binarias de género.

Delgado (2019) expande este problema investigativo de la percepción binaria del género al problematizar la experiencia de aprendizaje del inglés con adultos. Esto lo hace no solo desde la dimensión identitaria de género, sino al considerar su posible hibridación con la raza, la etnicidad y la creencia religiosa, entre otros rasgos, en el concepto poscolonial del tercer espacio (Bhabha, 1994). Desde ese lugar teórico, el autor también problematiza, en la educación de lengua inglesa de adultos, la discriminación evidente en el aula hacia representaciones no normativas del género.

Para Delgado (2019), el tercer espacio se convierte entonces en la hibridación de discursos multifacéticos de género que son discriminatorios y que habitan el aula de inglés como lengua extranjera. Estos discursos híbridos y discriminatorios se relacionan directamente con el fenómeno de la violencia escolar (Farfán, 2012). También son causa de la fragmentación, basada en el género, de las clases de inglés en el contexto universitario, como lo problematiza Micán (2016) al observar de cerca las interacciones entre estudiantes y evidenciar su resistencia a hablar con compañerxs diferentes en clase. En palabras de este autor:

Esta situación podría dificultar los procesos de aprendizaje de la lengua inglesa porque, como es sabido, las personas aprenden un idioma a través de la interacción con diferentes individuos y no simplemente hablando con los mismos sujetos todo el tiempo. En nuestro contexto, aprendemos el inglés como lengua extranjera porque hay lugares restringidos para interactuar con hablantes nativos, y es imposible formar parte de una comunidad anglófona. Por ello, las escuelas y los cursos de idiomas se convierten en lugares importantes para aprender una lengua a través de su uso. (pp. 18-19)¹⁸

18 "This situation could hinder English language learning processes because, as it is known, people learn a language through interaction with different individuals and not simply by talking to the same subjects all the time. In our context, we learn English as a foreign language because there are restricted places to interact with native speakers, and it is impossible to be part of an Anglophone community. Therefore, schools and language courses become important places to learn a language through its use" (Micán, 2016, pp. 18-19).

En la misma línea de la dominación del discurso heteronormativo dentro de las clases de inglés, Durango y Moyano (2016) argumentan la importancia de problematizar la presentación de contenidos (p. ej., modelos únicos de familia heteronormativa, el uso de artículos determinados definidos sintácticamente como masculinos/femeninos en el caso del español, la presentación de dos géneros universales e inevitables: el masculino y el femenino). Para estxs autorxs,

dentro del aula de clase [de inglés e institucionalmente], se suelen encontrar discursos heteronormativos que pueden llegar a limitar el acceso a una realidad holística, con una mirada general y no exclusiva con respecto a aspectos de identidad sexual, identidad de género y preferencias sexuales. (Durango y Moyano, 2016, p. 16)

Para Sierra (2021) en línea con Litosseliti (2006), es importante distinguir si “los discursos de género presentes en las clases de EFL se apartan de las relaciones democráticas y participativas o [si] los discursos de género legitiman discursos preestablecidos, heterosexistas y discriminatorios” (p. 32)¹⁹.

Con una visión alternativa, Muñoz (2016) critica el surgimiento de estudios que muestran mayoritariamente la dominación del discurso masculino en las actividades de clase de inglés (Castañeda-Peña, 2009; Castañeda, 2012; Rojas, 2012), especialmente en las de tipo oral. Con ello, problematiza el estudio de las interacciones y los niveles de participación que tienen las estudiantes mujeres en el salón de clase de inglés. Desde su observación como profesora de la asignatura de valores, impartida en inglés a estudiantes de bachillerato, la autora nota que también hay dominación discursiva por parte de las estudiantes mujeres en estas clases.

Sin embargo, es consciente de que “parece que los discursos que compiten entre sí potencian los procesos de aprendizaje de la lengua para algunos estudiantes y los inhabilitan para otros” (Muñoz Rueda, 2016, p. 17)²⁰, tanto en relación como independientemente de su género. Por lo tanto, es importante problematizar las interacciones en el salón de clase de inglés de manera situada, ya que pueden variar de contexto a contexto.

Un tema importante que emerge en la relación ELT-género se da en el estudio de los materiales utilizados tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

19 “Whether gendered discourses present in the EFL classes depart from democratic and participatory relationships or gendered discourses are legitimate pre-established, heterosexist, discriminatory discourses” (Sierra, 2021, p. 32).

20 “It seems that competing discourses empower language learning processes for some students and disempower them for others” (Muñoz, 2016, p. 17).

Es decir, la forma en que lxs profesorxs de inglés usan los materiales y cómo son comprendidos por lxs aprendices de la lengua inglesa. Para Parra (2020), “los libros de texto ya no se consideran solo material educativo, ya que también contribuyen a la formación de la mente de los alumnos” (p. 3)²¹.

Otro tema es el desarrollo de habilidades, como por ejemplo la de lectura y escritura en inglés, que se puede utilizar para la promoción de la equidad de género de estudiantes de décimo grado de bachillerato (Aguilar y Villamil, 2018). Aclaran estxs autorxs que la discriminación de género no es necesariamente un problema femenino, sino un problema de la sociedad en general. Por lo tanto, es necesario problematizar desde lo investigativo la ausencia de discusión crítica de discursos de género en el aula de inglés (Briceño y Julia, 2020), con el fin de promover en lxs aprendices el cultivo de la equidad en clave de género.

Finalmente, se puede concluir que uno de los intereses investigativos mayores de lxs autorxs citadxs en esta sección se da en la regulación de la interacción en el aula de inglés a partir de la aparición de discursos de género traídos por lxs profesorxs o por lxs aprendices. Una problematización importante frente a la construcción de la mujer profesora de inglés se describe en la siguiente sección.

Género y profesoras de inglés

Pensar el sistema educativo, en general, atravesado por una ideología de género en la que lo femenino es considerado como algo inferior se convierte en una posibilidad investigativa. A esto dedicaron su trabajo de investigación Chubash y González (2019). En el contexto de la enseñanza del inglés, este trabajo es pionero al mostrar cómo la construcción social y patriarcal del género está presente en la escuela si se piensa que

la mujer docente y [la] mujer docente practicante de Lenguas Extranjeras es víctima regular de posibles situaciones de subordinación y relaciones desiguales de género edificadas en el seno de contextos educativos particulares que afectan su proceso de auto y co-reconocimiento [sic] como docente de lenguas. (Chubash y González, 2019, p. 35)

Es aquí donde se constituyen las veladas prácticas de discriminación en contra de las mujeres, tanto a nivel profesional (profesoras de inglés en ejercicio) como a nivel de preparación para la profesión docente (profesoras en preservicio). En la investigación de Castañeda-Peña (2009) se demuestra cómo, en un ambiente

21 “Schoolbooks are not seen as just educational material anymore since they also help in the shaping of students’ minds” (Parra, 2020, p. 3).

de preescolar donde se enseña inglés, la autoridad de la profesora y de las niñas monitoras de clase es constantemente minada por los discursos de masculinidad que operan dentro del salón de clase. Otro ámbito de esta práctica se da a nivel institucional, contexto que se describe en el siguiente apartado.

Género y nivel institucional donde se enseña el inglés (el colegio)

“¿Ese ‘man’? No, no se ‘azare’, ese no es normal, es severo marica”; “¡Siéntese bien!, ¿Acaso le parece bien lucir como una lesbiana machorra? ¡Las niñas normales no se sientan así! ¡Las niñas deben ser delicadas y femeninas!” o, “¿Y por qué tengo que barrer yo, que no lo hago ni en mi casa y para eso está mi mamá?” (Erazo, 2020, p. 3)

Esta evidencia discursiva recogida por Erazo (2020) aparece en la conducta verbal tanto de profesorxs como de estudiantes de un colegio público de Bogotá en donde se enseña inglés. Adicionalmente, se reconoce que algunxs profesorxs de inglés de la institución no aceptan que la clase se convierta en un espacio donde puedan tener lugar otro tipo de discursos no heteronormativos. Es decir, hay una visión disciplinaria y tradicional de la enseñanza del inglés que, al parecer, se conduce por discursos de este tipo, cuya presencia se da por sentada sin crítica alguna (Castañeda-Peña, 2021a), reproduciendo la discriminación por género y afectando construcciones identitarias otras.

Desde un ángulo diferente, Sierra y López (2017) se enfocan en comprender la educación diferenciada en un colegio que institucionalmente promueve la separación del aprendizaje por género, bajo un modelo coeducativo de clases masculinas y clases femeninas. Es decir, este trabajo abre un camino investigativo para la comprensión de metodologías de enseñanza (incluidas las de inglés) en niveles de tercero y cuarto de primaria, diferenciadas ideológicamente por género, como es el caso específico tratado por Sierra y López (2017). Este camino investigativo también lo sigue Sierra (2021), en sus palabras:

Las escuelas en Colombia son predominantemente mixtas; las excepciones son un pequeño número de escuelas privadas y públicas. Sin embargo, existe un reclamo por la escolarización de un solo género [o masculina o femenina, aún si van al mismo colegio]. El debate sobre la superioridad de la educación mixta o la educación de un solo género es un asunto que ha vuelto a la mesa de discusión en el ámbito educativo a nivel mundial desde hace unos años. (p. 25)²²

22 “Schools in Colombia are predominantly coeducational; exceptions are a small number of private and public schools. Nevertheless, there exists a call for single-sex schooling. The debate

Esta relación binaria y de oposición de los géneros, regulada institucionalmente, excluye las identidades de género y las orientaciones sexuales no normativas, lo cual se convierte en un nicho investigativo sobre el aprendizaje del inglés y la formación de profesorxs de inglés (Rondón Cárdenas, 2012; Ubaque-Casallas y Castañeda-Peña, 2020, 2021); aspecto que se problematiza en el siguiente apartado.

Género y formación de profesorxs de inglés

Durango y Moyano (2016) problematizan el hecho de que

ninguno de [los programas de licenciatura en lenguas de las universidades que estudiaron], posee una cátedra, incluida dentro del núcleo básico [de formación] que sea respecto a la identidad de género y a la forma de abordarla dentro de un aula de clase con niños de edades comprendidas como primera infancia. (p. 20)

A pesar de esta ausencia sentida, como se aprecia desde la crítica que realizan Durango y Moyano (2016), algunxs tejedorxs han realizado contribuciones que constituyen el corpus que le da vida a este libro. En la siguiente sección de este capítulo estudiaremos sus lugares de enunciación como otra manera de dar a conocer los conocimientos/aprendizajes invisibles que se pueden derivar de ellos.

Lugar(es) de enunciación

Macedo (2019) propone la idea de acción de conocimiento (*knowledgeable action*) como una forma de descolonizar la enseñanza de lenguas extranjeras. Es decir, esto se refiere a la manera en que lxs profesorxs hacen reflexiones críticas sobre sus propias identidades sociales. También hace referencia a las identidades que emergen discursivamente por parte de lxs estudiantes. Pero, especialmente, se refiere a cómo tales identidades sociales interactúan, dando lugar a la formación identitaria o a su contestación o resistencia.

Tal formación identitaria también tiene un fuerte impacto en el clima académico y social que se cultiva en el salón de clase (Macedo, 2019). Entonces, el sujeto que habla, como expresión geopolítica y corpopolítica situada de su enunciación, expresa además otros rasgos identitarios. Argumentamos que esa

over the superiority of either mixed-education or single-sex education is a matter that has returned to the discussion table in the educational field worldwide for a few years" (Sierra, 2021, p. 25).

identidad también trae a juego la arista profesional desde diversos matices, que van desde profesorxs de lenguas y estudiantes de pregrado hasta profesorxs de inglés que realizan investigación sistemática. En esta sección desciframos los diferentes lugares de enunciación que se distinguen dentro de los hilos de la madeja *género*.

Se encuentra que lxs sujetxs se refieren a sí mismxs con sus nombres propios (no se usa el pronombre “nosotros”) para vincularse de manera personal a su exploración de la interfaz entre ELT y género. Por ejemplo:

Dayana y Harol decidieron diseñar una unidad compuesta por 7 lecciones, debido al sentido de compromiso que surgió en nosotrxs después de comprender y analizar las desigualdades que se presentan en nuestro contexto social a diferentes niveles, así como la necesidad de llevar esas realidades al aula. (Ayala y Gómez, 2019, p. 10)²³

Aquí, el vínculo con el proceso investigativo se expresa cuando las personas, tanto Dayana como Harol, narran en tercera persona y reconocen la presencia social de la inequidad, así como el compromiso que adquieren como docentes de inglés en ese sentido. En su trabajo, Ayala y Gómez (2019) aclaran que su interés por deconstruir lo heteronormativo en las aulas de inglés se origina a partir de sus propias experiencias como estudiantes, en las que notaron que tanto compañerxs de clase como profesorxs utilizaban discursos discriminatorios. También se identifican como “profesorxs/investigadorxs” que optan por “rehumanizar”.

Esta idea, aunque no desarrollada por lxs autorxs, tiene su raíz en la propuesta de Walsh (2013), que esencialmente se refiere a leer críticamente las estructuras sociales de la opresión (de género, en este caso) y pensar en acciones de transformación basadas en dicho conocimiento (Macedo, 2019), desde y con los de abajo (Soria, 2017), es decir, con lxs estudiantes de inglés.

La propuesta de Ayala y Gómez (2019) consiste en construir relaciones de equidad, lo cual, afirman, puede lograrse al tener en cuenta las habilidades de lxs estudiantes “a través de prácticas pedagógicas y lenguaje inclusivo, promoviendo en ellos el valor del diálogo y la cooperación” (Ayala y Gómez, 2019, p. 117)²⁴.

23 “Dayana and Harol, decided to design a unit comprised of 7 lessons due to the sense of commitment that emerged from us after understanding and analyzing the inequalities presented in our social context at different levels and the necessity to bring those realities to the classroom” (Ayala y Gómez, 2019, p. 10).

24 “Using inclusive practices and language, and teaching them the positiveness of dialogue and cooperation” (Ayala y Gómez, 2019, p. 117).

Briceño y Julia (2020) también se ubican en su trabajo como “profesoras-investigadoras” que observan con ojos críticos la Política Nacional de Equidad de Género (2013). Esta política garantiza los derechos humanos integrales e interdependientes de las mujeres y la igualdad de género²⁵. En palabras de las autoras, el salón de clase es un escenario para “trabajar no solo sobre nuestro campo de trabajo, sino también sobre el impacto que nuestras acciones pueden tener en la vida de lxs estudiantes y en su desempeño como ciudadanxs” (Briceño y Julia, 2020, p. 10)²⁶.

Esta idea reconceptualiza la práctica docente hacia una comprensión dinámica que se edifica en novedosas alternativas para la enseñanza del inglés. En su posición como “profesoras de inglés”, Briceño y Julia (2020) ven al sujeto con rasgos identitarios integrados también por “la raza, la etnicidad, la sexualidad, las creencias y el status social que no son estáticos” (p. 28)²⁷, y que se configuran en los contextos en los cuales los sujetos interactúan. Esto las lleva a proponer el “desarrollo de un sentido de igualdad y respeto en el aula, [con] estrategias, contenidos y temas que lleven al individuo a percibir que cada miembro del entorno escolar, incluido él mismo, es capaz de realizar cualquier tarea” (p. 33)²⁸.

Estas autoras también se identifican como “profesoras en preservicio” y como “investigadoras novatas”. El primer ángulo de su locus de enunciación se relaciona con el reconocimiento del contexto áulico como variable y dependiente de lxs actorxs sociales, principalmente lxs estudiantes de inglés. Con respecto al segundo ángulo, reconocen dicho contexto como un espacio para que lxs estudiantes desarrollen conciencia crítica y respetuosa de la diversidad.

También se sitúan en un tercer ángulo como “futuras profesoras” e “investigadoras novatas”, donde afirman que “este tipo de investigación fomenta que las personas vayan más allá de las normas sociales, que sean conscientes de las problemáticas existentes relacionadas con el género y también de cómo estas se han naturalizado dentro de la sociedad” (Briceño y Julia, 2020, p. 112)²⁹.

25 Para mayor información, ver <http://www.equidadmujer.gov.co/ejes/Paginas/politica-publica-de-equidad-de-genero.aspx>

26 “To work on not only regarding our field, but also on the impact that our action may have on students’ lives and their performance as citizens” (Briceño y Julia, 2020, p. 10).

27 “Race, ethnicity, sexuality, beliefs, social status and *gender* is not static” (Briceño y Julia, 2020, p. 28).

28 “Development of a sense of equality and respect [in] the classroom, we aim to include strategies, content and topics that lead the individual to perceive each member of the school setting, including him/herself as capable of achieving any task” (Briceño y Julia, 2020, p. 33).

29 “This type of research [fosters] people to go beyond social standards, to be aware of the existing

Sierra y López (2017) también se identifican como “futuras profesoras” y como “estudiantes de licenciatura”, añadiendo así una nueva capa a su lugar de enunciación. Piensan en su labor como docentes de inglés y en la forma de tener en cuenta las verdaderas necesidades de sus futuros estudiantes. También reconocen que se relacionan de manera directa con la lingüística aplicada, y es allí donde potencialmente encuentran respuesta a sus inquietudes desde lo disciplinar.

Para Durango y Moyano (2016), también como “estudiantes de licenciatura”, una de las respuestas a encontrar es la forma en que se distribuyen y perpetúan discursos heteronormativos en el momento de enseñar inglés. Por esta misma razón, y desde un lugar de enunciación similar, Romero (2018) se preocupa por cómo los asuntos de género tienden a ser minimizados en el contexto escolar en general.

Esto resuena con Muñoz (2016) y Salazar (2020), quienes, al hablar desde sus identidades combinadas de docencia e investigación, encuentran que se pueden diseñar estrategias para fomentar la equidad de género en las aulas de inglés y, al mismo tiempo, se pueden cuestionar las prácticas de enseñanza. De igual manera, moviliza el sitio de enunciación de Aguilar y Villamil (2018), para quienes enseñar inglés mediante temáticas sociales contribuye al continuo desarrollo de la mente crítica de lxs estudiantes.

El locus también se sitúa en el cuerpo del profesor de inglés que es sujeto a la mirada del otro (por ejemplo, los padres de familia). La narrativa personal de Mesa (2019), como profesor de inglés que es discriminado, es un ejemplo de esto, dadas las

reglamentaciones de género que habitan, sujetan y condicionan [...] los espacios de educación formal [...] que fortalecen al régimen heterosexual y las autoridades simbólicas y formales en materia de moralidad, lo que a su vez [...] [adiestra] la mirada y [decreta] lo que es esperable y legítimo para la conducta [de lxs profesorxs de inglés]. (Méndez-Tapia, 2017, p. 675)

Cuenta Mesa:

Como profesor, me he enfrentado a algunas situaciones discriminatorias en cuanto a la vestimenta. Por ejemplo, en un curso actual con niños, algunos padres se han quejado de mis pantalones por lo ajustados que son; para ellos, esto no debería ser apropiado para sus hijos, ya que consideran que los hombres no deben llevar nada semejante. (Mesa, 2019, p. 36)³⁰

gender related issues and also how these issues have been naturalized within the society” (Briceño y Jula, 2020, p. 112).

30 “As teacher, I have faced some discriminatory situations regarding clothing. For instance, in a current course with children some parents have complained about my pants due to their

Es por ello que pensamos que su locus como “profesor”, en busca de dar a conocer la discriminación hacia la homosexualidad, se vincula a la mirada sobre su cuerpo, sin que la presentación diaria de su cuerpo esté ligada directamente a una orientación sexual específica, sino que esta es asignada por la mirada de un “otro”.

Un locus relacionado es presentado por Sierra (2021), quien, desde una mirada explícitamente descolonial, argumenta que la subjetividad misma se moldea más allá de lo que representa la obvia performatividad de rasgos identitarios. Con esto, el autor muestra cómo se conecta con su crianza y las responsabilidades que adquirió a temprana edad en un hogar sostenido por la figura materna. Allí se fue gestando un sentido por la justicia social y, en sus palabras, por las luchas feministas que combaten el patriarcado (Sierra, 2021). De allí sus propias luchas cuando sus masculinidades, encarnadas en un hombre heterosexual proveniente de la clase trabajadora, eran puestas en riesgo o burladas por discursos esencialistas basados en papeles diferenciados de género.

Consecuentemente, se observa su interés no solo por “adherirse a las agendas de investigación sobre cuestiones de género y lenguaje, pero abordando esas sutiles dicotomías con matices para entender cómo surgen las identidades de aprendizaje, para conversar e incluso desacreditar los binarismos” (Sierra, 2021, p. 36)³¹. Resulta interesante que, para dedicarse a escudriñar dentro de esas “sutiles dicotomías” desde la perspectiva de género, el autor también construya una subjetividad en clave de su lugar de enunciación como “profesor-investigador de inglés” y como “colombiano”.

Al hacer explícito su origen nacional (primero de dos casos en el corpus estudiado), el autor reclama políticamente una posición epistemológica que es situada y que potencialmente complementa o discute otras epistemologías y conocimientos situados geopolíticamente en otros lugares de enunciación. Se percibe una profunda reflexión por el aprendizaje de la lengua, hermanado con la experiencia propia y la de lxs estudiantes. En esa misma línea de reflexión, Briceño y Julia (2020) también se sitúan en su proceso investigativo como “profesoras mujeres”.

El lugar de enunciación configurado como “educadorxs” es compartido por Ramírez (2019) y por Micán (2016). Este lugar de enunciación puede estar ligado a los desplazamientos de formación profesoral en ELT, en los cuales

tightness, for them this should not be appropriated for their kids inasmuch as men shall not wear anything like that” (Mesa, 2019, p. 36).

- 31 “To adhere to the research agendas on gender and language issues but to address such subtle dichotomies with shades for understanding how learning identities emerge, to converse, and even to debunk binaries” (Sierra, 2021, p. 36).

a pesar de [...] formas de control normativo, los maestros, los formadores de maestros y los maestros en formación siguen encontrando formas de resistencia que se materializan bien sea en pequeños proyectos innovadores en sus salones de clase o en grandes proyectos, como la adopción de perspectivas [descoloniales] en programas de maestrías y doctorados. (Méndez-Rivera y Guerrero-Nieto, 2022, p. 84)

En el caso de Ramírez (2019), esto se expresa en el reconocimiento de que los salones donde se enseña inglés pueden convertirse en lugares para la expresión y el encuentro con discursos de liberación. Esto coincide, por ejemplo, con la idea de Tamayo (2020), dado que esto “permite a lxs profesorxs ser mucho más conscientes de la realidad contextual de nuestro entorno educativo, lo cual es un aspecto importante para que puedan tomar decisiones más adecuadas y bien informadas en relación con su práctica pedagógica” (p. 30)³².

Dentro de este sentido de libertad (Ramírez, 2019) y de práctica pedagógica informada (Tamayo, 2020), se puede inscribir la crítica del educador que enseña inglés y que defiende Micán (2016) como profesor crítico de las metodologías y de los metodologistas. En sus propias palabras, es necesario

superar las aparentes barreras establecidas por las metodologías y los metodólogos. Mientras se trabaja en métodos inter, multi y transdisciplinarios en las disciplinas, otros entienden el sincretismo metodológico o los enfoques transversales en educación como alternativas rentables para desarrollar iniciativas más ricas y cohesionadas. (Micán, 2016, p. 77)³³

Antes de examinar cómo este grupo de investigaciones en torno al género, en interfaz con ELT, desarrolla tales iniciativas, la tabla 3 presenta, a manera de resumen, sus lugares de enunciación y las acciones de conocimiento (Macedo, 2019) que se relacionan con lxs profesorxs que enuncian.

32 “Allow teachers to become much more aware of the contextual reality of our educational setting which is an important aspect for educators to make more appropriate and well-informed decisions in [regard] to their pedagogical practice” (Tamayo, 2020, p. 30).

33 “To overcome the apparent barriers established by methodologies and methodologists. As people are working on inter, multi and transdisciplinary methods in the disciplines, others understand methodological syncretism or cross-disciplinary approaches in education as profitable alternatives to develop richer and more cohesive initiatives” (Micán, 2016, p. 77).

Tabla 3. Expresiones de lugares de enunciación (madeja género)

Expresión del lugar de enunciación	Acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla	Autorxs	Madeja
Nombres propios (p. ej., Dayana y Harol)	• Analizar y entender inequidades	• Ayala y Gómez (2019)	• Género y justicia social en el aula EFL
Profesorxs/ investigadorxs	• Reconocer la singularidad de lxs estudiantes • Buscar oportunidades en el aula para impactar la vida de lxs estudiantes • Conocer los discursos de género en el aula y su efecto en procesos de aprendizaje del inglés - Diseñar estrategias para fomentar la equidad • Ser consciente de los presupuestos que ofrecen marcos metodológicos	• Ayala y Gómez (2019) • Briceño y Julia (2020) • Muñoz (2016) • Salazar (2020)	• Género y justicia social en el aula EFL • Género y pedagogía crítica en EFL • Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas • Género y subjetividades en EFL
Profesorxs	• Comprender el sentido de la otredad - Diseñar y aplicar estrategias en el aula • Dar a conocer la discriminación hacia la homosexualidad • Autocuestionar prácticas propias de enseñanza del inglés • Enseñar el inglés a través de hechos sociales	• Briceño y Julia (2020) • Mesa (2019) • Salazar (2020) • Aguilar y Villamil (2018)	• Género y pedagogía crítica en EFL • Género y justicia social en el aula EFL • Género y subjetividades en EFL • Género, lenguaje y educación para la equidad en ELT
Profesoras	• Comprender la presencia de género(s) en el aula	• Briceño y Julia (2020)	• Género y pedagogía crítica en EFL

Expresión del lugar de enunciación	Acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla	Autorxs	Madeja
Profesorxs en preservicio	• Estar conscientes de la variabilidad de la cultura escolar • Entender discursos heteronormativos presentes en las aulas de inglés • Promover procesos de coaprendizaje	• Briceño y Julia (2020) • Durango y Moyano (2016) • Romero (2018)	• Género y pedagogía crítica en EFL • Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas • Género, representaciones sociales e identidades docentes en EFL
Investigadoras novatas	• Percibir el aula como el sitio de crecimiento del estudiante frente a la equidad y la diversidad	• Briceño y Julia (2020)	• Género y pedagogía crítica en EFL
Futuras profesoras	• Promover que las personas vean más allá de los estándares sociales • Responder a las necesidades de lxs estudiantes	• Briceño y Julia (2020) • Sierra y López (2017)	• Género y pedagogía crítica en EFL • Género y educación en aulas EFL de un solo género
Estudiantes de licenciatura	• Responder a las necesidades de lxs estudiantes • Entender discursos heteronormativos presentes en las aulas de inglés	• Sierra y López (2017) • Durango y Moyano (2016)	• Género y educación en aulas EFL de un solo género • Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas
Educadorxs	• Criticar las metodologías y a lxs metodologistas • Transformar la conciencia humana - transformar el aula de inglés en un espacio para la libertad	• Micán (2016) • Ramírez (2019)	• Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas • Género y justicia social en el aula EFL
Profesora-investigadora-observadora	• Autocuestionar prácticas propias de la enseñanza del inglés	• Salazar (2020)	• Género y subjetividades en EFL

Expresión del lugar de enunciación	Acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla	Autorxs	Madeja
Hombre heterosexual de clase media en favor de la diversidad de género	• Adherirse a las agendas de los estudios de género y de ELT, y examinar las sutilezas de las dicotomías de género	• Sierra (2021)	• Género y estereotipos como construcciones discursiva en EFL
Profesor-investigador colombiano de inglés	• Aportar experiencias personales y contextos socio-culturales de su crianza - Reconfigurar la propia subjetividad	• Sierra (2021)	• Género y estereotipos como producción discursiva en EFL

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 3, el lugar de enunciación gira en torno a múltiples identidades y subjetividades de quienes hablan e investigan en el aula como parte de su formación profesional o como profesionales en ejercicio. Es decir, queremos, desde estos conocimientos/aprendizajes invisibles, pensar la relación ELT-género en un locus que está situado en la expresión de un rasgo identitario profesional vinculado a una acción derivada del conocimiento generado, y que es política.

Prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano

La implementación de tal acto político como ejercicio transformador y práctico de la enseñanza del inglés —por ejemplo, mediante acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla (columna 2 de la tabla 3)— se configura al entretejer objetivos pedagógicos con actividades de aprendizaje que vinculan ELT con género.

Este entretejido da lugar a acciones de conocimiento orientadas a promover la relación ELT-género (Macedo, 2019), las cuales suelen pasar desapercibidas, dado que conforman conocimientos y aprendizajes invisibles en el trabajo académico que constituye el campo ELT y género. A continuación, exploraremos estos conocimientos y aprendizajes invisibles en el corpus de este estudio.

Objetivos pedagógicos

Benavides (2016) se propuso promover la participación oral y lectora de adolescentes de un colegio público en discusiones durante la clase de inglés en torno a temas generizados. En el ámbito de la formación humanística, esta autora escribió cuentos para que lxs estudiantes de inglés pudieran construir sentidos y significados frente a la diversidad sexogenérica (Espinosa *et al.*, 2013). También buscó desarrollar habilidades sociales relacionadas con el respeto y la aceptación de puntos de vista diversos.

De manera similar, Muñoz (2016) consideró el trabajo colaborativo como una estrategia para fomentar la participación en clase y desarrollar habilidades de escucha que, en el plano social, promovieran el respeto por las ideas de los demás. Estas ideas emergieron en el aula cuando lxs estudiantes utilizaron discursos generizados durante la clase de valores sociales, que se impartía en inglés.

Mediante el uso de libros ilustrados en el nivel de preescolar, Salazar (2020) promovió formas a través de las cuales sus estudiantes creaban sus propios cuentos cortos y daban sentido a contenidos relacionados con la familia, su grupo de compañerxs y ellxs mismxs. Por su parte, desde el desarrollo de habilidades de lectura en inglés, Aguilar y Villamil (2018) promovieron la conciencia frente a los asuntos de género.

En línea con dimensiones de feminismos plurales (Espinosa *et al.*, 2013), Ayala y Gómez (2019) centraron su atención en explorar las comprensiones de sexualidad, diversidad y discriminación en la clase de inglés con estudiantes de décimo grado. Ramírez (2019) utilizó el trabajo basado en proyectos con sus estudiantes de octavo grado en un colegio público con el ánimo de explorar sus comprensiones sobre la discriminación racial (en conexión con el género), examinando múltiples contextos como el colegio, la familia y la sociedad en general. En esta misma dirección, Romero (2018) buscó facilitar a sus estudiantes la comprensión de problemáticas de género para fomentar una actitud crítica mediante discusiones y el planteamiento de soluciones.

En la misma línea, Tamayo (2020), usando un marco de multiculturalidad crítica (Granados-Beltrán, 2022) y trabajo colaborativo, exploró las reflexiones de sus estudiantes sobre discursos de violencia con el fin de fortalecer la sana interacción entre ellxs. La preocupación por las percepciones sobre el género fue también el foco de exploración de Briceño y Julia (2020), mediante el uso de carteles, *collages* e historietas gráficas como proyectos-acción (re)humanizadores (Ortega, 2021).

Se observa, en los propósitos pedagógicos, una tensión entre dos estrategias transformadoras de la enseñanza del inglés en clave de género. En primer lugar, el desarrollo de habilidades lingüísticas (lectura, escritura, habla y escucha) a través de temas de género. Esta estrategia transformadora busca mejorar las relaciones internas dentro del salón de clase, así como fomentar niveles de conciencia frente a discursos generizados que también se manifiestan fuera del contexto escolar y de la clase de inglés (Benavides, 2016; Muñoz, 2016; Salazar, 2020; Aguilar y Villamil, 2018).

En segundo lugar, se evidencia una práctica transformadora que vincula el cultivo de la conciencia crítica sobre temas de género con la exploración de las percepciones que tienen lxs estudiantes sobre el género (Ayala y Gómez, 2019; Briceño y Jula, 2020; Ramírez, 2019; Romero, 2018; Tamayo, 2020).

Actividades de aprendizaje que articulan ELT y género

Como se ha comentado anteriormente, parte de las actividades de Benavides (2016) implicaron que escribiera cuentos cortos para su clase de inglés de séptimo grado. También se basó en el enfoque por tareas para la enseñanza del inglés. Por ejemplo, en uno de sus cuentos ilustrados, el argumento central gira en torno a la apariencia de una persona nueva llamada “Alex” en su primer día de colegio, de quien no se puede determinar si es hombre (Alexánder) o mujer (Alexandra), lo cual generó conmoción en un ambiente escolar dominado por lo heteronormativo.

Lxs estudiantes buscaron situaciones similares en la vida real y algunxs reportaron sus hallazgos en presentaciones como proyecto final, utilizando el presente simple. Una de las diapositivas mostraba la fotografía de un niño con el cabello rosado encendido, y fue titulada por unx de lxs estudiantes como “el niño de cabello rosado” (Benavides, 2016, p. 100).

Y sobre este niño se escribieron y presentaron oralmente ideas como:

La gente piensa que él es gay, pero no lo es. Él tiñe su cabello de rosado porque su mamá tiene cáncer. Su familia se tiñe el cabello de rosado porque las tías también tienen cáncer. Tenemos que respetar las diferencias de las personas y no criticarlas. No tenemos que juzgar a las personas por su apariencia porque no sabemos por qué ellos hacen lo que hacen. (Benavides, 2016, p. 100)

Con este ejemplo se muestra cómo se incorporan contenidos generizados de manera crítica dentro del currículo de inglés de séptimo grado, en este caso con una función sanadora y terapéutica (Espinosa *et al.*, 2013). Adicionalmente, lxs estudiantes de inglés utilizan la gramática determinada por el currículo escolar,

pero se incluyen temáticas que relativizan la universalidad de los géneros y cuestionan ejercicios tradicionales heteronormativos (por ejemplo, al enseñar comparativos, enfatizar que los niños son más desordenados que las niñas o que las niñas limpian mejor la casa que los niños). Se resalta también que lxs estudiantes crean sus propios materiales de aprendizaje (diapositivas, carteleras y demás).

Muñoz (2016), quien trabajó con estudiantes de inglés de octavo grado, organiza sus actividades teniendo en cuenta el sentido de los valores sociales y religiosos de su clase, la cual se dicta en inglés. Por ejemplo, su objetivo de formación social es “reconocer las opiniones de los demás como importantes para el propio desarrollo académico y personal” (p. 68)³⁴; a este se integra el objetivo de contenido de “demostrar autogestión para tomar las decisiones acertadas para actuar” (p. 70)³⁵ y los objetivos de aprendizaje del inglés:

- Escuchar: inferir información específica de un tipo de texto, como un video.
- Monólogo: expresar la propia opinión sobre temas de interés general para mis compañeros y para mí (p. 70)³⁶.

Estos objetivos académicos toman forma al final de la sesión, cuando la profesora organiza un debate y examina los discursos generizados que emergen allí.

En esta línea de integración de propósitos de formación que se complementan en el currículo e intervienen lxs profesorxs de inglés, Salazar (2020) sostiene que “el proceso de aprendizaje de la lengua también está sujeto a los discursos de género; esto implica que las posibles formas de organización social, así como las consecuencias sociales y políticas, se definen y disputan a través del uso del lenguaje (discurso)” (p. 39)³⁷.

Dada esta comprensión, la profesora decide, por ejemplo, romper con el discurso de la familia heteronormativa y, a través de la estética, construye con sus estudiantes de preescolar un minilibro que muestra diversidad en la familia, y une esto temáticamente con una alimentación saludable mediante metáforas como la de tener el “poder” para ser comisario o comisaria.

34 “To recognize [others’] opinions as important for one’s own academic and personal development” (Muñoz, 2016, p. 68).

35 “To demonstrate self-government to make wise decisions to act upon” (Muñoz, 2016, p. 70).

36 “Listening: To infer specific information from a type of text, such as a video. Monologue: To express one’s [...] opinion about topics of general interest for my classmates and me” (Muñoz, 2016, p. 70).

37 “The process of language learning is also subject to discourses of gender; this means that possible forms of social organization, as well as social and political consequences, are defined and contested through the use of language (discourse)” (Salazar, 2020, p. 39).

En su experiencia con estudiantes de décimo grado, Aguilar y Villamil (2018) integran, al desarrollo de habilidades como la lectura y el uso del presente simple, contenidos que permiten al estudiantado reflexionar sobre la equidad de género. Lo hacen a través de lluvias de ideas, discusiones, actividades de apareamiento y debates como formas de pedagogías de resistencia y emancipación (Soler, 2020).

De otra parte, Ayala y Gómez (2019) recurrieron a un marco de justicia social en el que adaptaron estándares de justicia social para el diseño de una unidad de inglés dirigida a estudiantes de décimo grado. Estos estándares de justicia social son

un conjunto de estándares de anclaje y resultados de aprendizaje apropiados para cada edad, divididos en cuatro dominios: Identidad, Diversidad, Justicia y Acción (IDJA). Los estándares proporcionan un lenguaje común y una estructura organizativa: lxs profesorxs pueden utilizarlos para orientar el desarrollo del plan de estudios, y lxs administradorxs pueden emplearlos para hacer que las escuelas sean más justas, equitativas y seguras. Los estándares están nivelados para cada etapa de la educación K-12 e incluyen escenarios escolares para mostrar cómo pueden manifestarse las actitudes y comportamientos anti-prejuicios en el aula. (Chiariello *et al.*, 2018, p. 4)³⁸

También integraron temas curriculares provenientes del currículo sugerido para inglés en la guía emanada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016c). La unidad siguió los planteamientos del enfoque basado en tareas, y las lecciones conectaban tanto objetivos de justicia social como objetivos lingüísticos.

Por ejemplo, en una de las lecciones titulada *El poder de las palabras y de las acciones*, lxs autorxs aparean el estándar de inglés “Participo en conversaciones en las que puedo explicar mi opinión e ideas sobre temas personales y generales” con el estándar de justicia social “Asumo la responsabilidad de enfrentarme a la exclusión, los prejuicios y la injusticia” (Ayala y Gómez, 2019, p. 61). Con esta unión, lxs estudiantes de inglés trabajan en el desarrollo de la habilidad de escritura utilizando pasado simple en oraciones afirmativas para referirse a su identidad propia y la de otros en ambientes abiertos y saludables.

38 “Set of anchor standards and age-appropriate learning outcomes divided into four domains—Identity, Diversity, Justice and Action (IDJA). The standards provide a common language and organizational structure: Teachers can use them to guide curriculum development, and administrators can use them to make schools more just, equitable and safe. The standards are leveled for every stage of K–12 education and include school-based scenarios to show what anti-bias attitudes and behavior may look like in the classroom” (Chiariello *et al.*, 2018, p. 4).

Para el desarrollo de la lección, se utiliza una historia de discriminación de una estudiante por su apariencia, una lista de chequeo de gramática, un diagrama de Venn para analizar experiencias de discriminación y una lectura. Lxs estudiantes crearon un póster con la idea de ponerse en el lugar del otro.

Ramírez (2019) diseña una unidad basada en proyectos y también alinea estándares de inglés con estándares de justicia social en un curso de inglés de grado octavo. Por ejemplo, en el marco de la enseñanza del inglés por proyectos,

Lxs alumnxs trabajaron en el desarrollo de su lengua inglesa a través de la elaboración de sus proyectos en sus diarios. Eran responsables de identificar las habilidades lingüísticas que necesitaban para desarrollar sus proyectos y no recibían instrucción directa sobre ningún tema gramatical específico porque el profesor quería que fueran libres a la hora de expresar sus ideas y pensamientos. En cambio, les ayudaba a estructurar, organizar sus ideas y, en ocasiones, les proporcionaba vocabulario y pronunciación. Lxs alumnxs estaban muy entusiasmados durante el proceso y sentían mucha curiosidad por saber cómo hacer un trabajo mejor cada semana y por tratar de encontrar diferentes elementos para llamar la atención de los demás. (Ramírez, 2019, p. 63)³⁹

Estas experiencias son importantes de considerar debido a que interrelacionan marcos de referencia tanto de inglés como de justicia social con contenidos generizados. El recurso de tareas académicas también fue utilizado por Briceño y Julia (2020) mediante carteles, *collages* e historietas gráficas, con estudiantes de inglés de noveno grado. Se destaca en su propuesta una tríada de componentes de las tareas centrada en el género y en las percepciones de lxs estudiantes de inglés al respecto.

El primer componente de la tríada es la visión/percepción de lxs estudiantes, que puede ser multivariada y afecta el segundo elemento: las relaciones sociales en el salón de clase de inglés. Estas relaciones se presentan en contexto, es decir, en un aula donde las actividades son culturalmente mediadas y que “se concibe como un espacio donde la interacción es un medio para conocer diferentes

39 “Students worked on their English language development [by elaborating] their projects in their diaries. They were responsible [for identifying] the language skills needed to develop their projects. They did not receive direct instruction on any specific grammar topic because the teacher wanted them to be free [when] expressing their ideas and thoughts. Instead, I helped them to structure and organize their ideas and sometimes provided vocabulary and pronunciation. Students were very excited during the process and curious about how to [do] a better job each week and trying to find different elements to call others’ attention” (Ramírez, 2019, p. 63).

culturas, en escenarios específicos y a través de instituciones sociales como la familia, la escuela y la sociedad” (Briceño y Julia, 2020, p. 64)⁴⁰.

El último elemento de la tríada es la tarea, concebida en interacción con los dos anteriores. Por ejemplo, frente a la idea de discutir los campos profesionales generizados, las autoras proponen un ejercicio de escritura sobre las profesiones de miembros de la familia en la pretarea; en una tarea posterior, lxs estudiantes clasifican esas profesiones utilizando pegatinas en hojas de fondo azul o rosado, lo que permite conocer sus percepciones. Finalizan con una presentación ante la clase en la que se reflexiona sobre los papeles diferenciados de género.

Este tema de las profesiones masculinas y femeninas también fue desarrollado por Romero (2018) con sus estudiantes de décimo grado, quienes elaboraron panfletos para promocionar y discutir críticamente las profesiones desde una perspectiva generizada. Asimismo, imbuidos en un ambiente crítico, lxs estudiantes de séptimo grado de Tamayo (2020) diseñaron campañas en contra de actos de violencia como proyecto (véase Introducción; Ortega, 2021).

Micán (2016) también fundamentó su propuesta en la implementación de tareas. Por su parte, Méndez (2019), a través de juegos de rol y debates, buscó identificar en estudiantes de inglés de primaria las configuraciones discursivas (Soler, 2020) que sobre el género traían lxs niñxs. A su vez, Mesa (2019) desarrolló temas relacionados con la homosexualidad.

Estas prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano pueden leerse como la implementación directa de tecnologías importadas de enseñanza/aprendizaje del inglés, como lo son el trabajo por proyectos, la enseñanza de lenguas basada en tareas y el método comunicativo, principalmente. Sin embargo, los ejemplos presentados anteriormente van más allá de una simple aplicación del método. Detrás de esas prácticas hay sentidos de transformación (Espinosa *et al.*, 2013; Soler, 2020; Ortega, 2021; Granados-Beltrán, 2022).

Estos sentidos transformadores vinculan la acción de lxs profesorxs de inglés con la situación geopolítica y corpopolítica que estructura su enunciación como acción política. Acción que, como argumentamos anteriormente, es rehumanizante y promueve la relación ELT-género. Estas acciones de conocimiento impactan los programas de formación docente, redefinen los sentidos instrumentales del aprendizaje de lenguas y reconfiguran las acciones tanto de estudiantes como de profesorxs de inglés.

40 “Known as the space where interaction is a means to know different cultures taking specific kinds of settings and social institutions such as family, school and society” (Briceño y Julia, 2020, p. 64).

Acciones de conocimiento para promover la relación ELT-género

Para Banegas y Evripidou (2021) es importante brindar a lxs profesorxs de inglés con interés en la perspectiva de género orientaciones prácticas que se deriven de estrategias de aula basadas en investigación. Creemos, en este libro, que de forma complementaria lxs profesorxs de inglés pueden informarse de la experiencia de otrxs para cuestionar sus propias prácticas y basar decisiones de orden pedagógico en acciones de conocimiento (Macedo, 2019) que descolonicen la transversalidad heteronormativa del currículo de inglés.

Por lo tanto, a continuación, presentamos conocimientos/aprendizajes que consideramos poco visibles en la literatura. Más que recetas a seguir o imitar, se convierten en experiencias de concientización sugeridas, de las cuales lxs lectorxs pueden informarse para rehumanizar su docencia de la lengua extranjera, al igual que los programas en los que se educan.

Educación de profesorxs de inglés

La formación de profesorxs de inglés podría incluir acciones de conocimiento en un componente de formación en género. Dentro de los contenidos para dicho componente, de acuerdo con Ayala y Gómez (2019), “deconstruir la heteronormatividad en el aula de EFL contribuye a ampliar y enriquecer el crecimiento y desarrollo de lxs profesorxs de preservicio como educadorxs de lenguas extranjeras con una perspectiva de justicia social” (p. 139)⁴¹.

Es decir, los programas de formación docente en el pregrado podrían incorporar de manera integrada perspectivas de justicia social, de género y de raza para comprender los discursos no educativos que circulan dentro del sistema escolar (Sunderland, 2004). En esa dirección, Delgado (2019) argumenta que “lxs profesorxs también deben ser conscientes de los fenómenos sociales que pueden presentarse en el aula, como el racismo, la identidad étnica o de género, y saber cómo afrontar estas situaciones” (p. 49)⁴².

41 “Deconstructing Heteronormativity in the EFL classroom contributes to [expanding and enriching] pre-service teacher growth and development as foreign language educators with a Social Justice Perspective” (Ayala y Gómez, 2019, p. 139).

42 “Teachers also need to be aware of social phenomena that might occur in the classroom, such as racism, [ethnic] identity, or gender identity, and [...] know how to deal with these situations” (Delgado, 2019, p. 49).

Por ello, la formación no debería limitarse a aspectos técnicos sobre procedimientos o metodologías para enseñar inglés que ignoran la multiplicidad de identidades que confluyen en el salón de clase y las relaciones de poder que allí se establecen. Delgado (2019) insiste en que

lxs profesorxs deben averiguar cómo opera el poder a través de diferentes dimensiones sociales en la clase de EFL, como la cultural, la económica, la religiosa, etcétera, y así desarrollar acciones transformadoras que mejoren el aprendizaje del estudiantado y el desarrollo de lxs profesorxs. (p. 148)⁴³

Este nivel de conciencia sobre cómo opera el poder, por ejemplo, en las interacciones en el aula o en los discursos que portan los libros de texto, podría ser tema de reflexión durante los procesos de formación docente. En alguna medida, se sugiere que exista formación en análisis del discurso y de la interacción oral. Este ángulo de formación discursiva de lxs profesorxs de inglés podría facilitar la comprensión de discursos de desaprobación (Baxter, 2003) que operan dentro del salón de clase, “los cuales afectan no sólo [sic] su identidad [de los aprendices de lenguas] desde el género, sino desde el aprendizaje de lenguas” (Farfán, 2012, p. 20).

Por esta razón, en la educación de profesorxs de inglés en Colombia, se podría inculcar que “la enseñanza del inglés debe ir más allá del código lingüístico. Es fundamental fomentar las competencias a través de reflexiones significativas que podrían formar parte de cualquier campo de las humanidades y las ciencias sociales” (Micán, 2016, p. 76)⁴⁴. Al respecto, Sierra (2021) recomienda cultivar al agente de cambio social, quien “busca desvelar cuestiones de poder y fomenta escenarios de equidad y justicia donde se contradicen y resisten los panoramas de segregación, homogeneización y hegemonía” (p. 142)⁴⁵.

Con un ángulo más orientado hacia la perspectiva de género, Benavides (2016) aconseja la formación en la creación de materiales de enseñanza que contengan temas que puedan ser controversiales discursivamente (p. ej., niños que tienen el cabello rosado). Al respecto, desde una perspectiva crítica, Sunderland *et al.*

43 “Teachers should figure out how power operates across different social dimensions [in the EFL class,] such as cultural, economic, religious, etc. [...] and thus develop transformative actions that enhance students’ learning and/or teacher development” (Delgado, 2019, p. 148).

44 “ELT needs to go beyond the linguistic code. Fostering skills through meaningful reflections that could be part of any humanities and social sciences field is crucial” (Micán, 2016, p. 76).

45 “Seeks to unveil issues of power and encourages scenarios of fairness and justice where panoramas of segregation, homogenization, and hegemony are contradicted and resisted” (Sierra, 2021, p. 142).

(2002) opinan que es importante pasar de la mera representación de diferencias de género o de discursos generizados y examinar lo que hacen con estos discursos tanto lxs profesorxs como lxs estudiantes de inglés.

Varios de los trabajos presentados en este capítulo, por ejemplo, han tratado de explorar las percepciones, especialmente de lxs estudiantes de inglés, sobre los discursos generizados a los que se enfrentan, de acuerdo con las pedagogías generizadas que se han descrito (Ayala y Gómez, 2019; Briceño y Julia, 2020; Ramírez, 2019; Romero, 2018; Tamayo, 2020). Es importante también resaltar el sentido de concientización manifiesto que tienen estos trabajos respecto de dichos discursos. De acuerdo con Briceño y Julia (2020), en la práctica docente donde se enseña el inglés, son lxs profesorxs quienes proveen estos discursos inicialmente; en sus palabras:

En nuestros discursos [los de estudiantes de inglés hacia profesorxs de idiomas], [lxs estudiantes de inglés] pueden encontrar conceptos que les ayuden a pensar de forma diferente, dejando atrás algunos estereotipos que han sido tomados como verdades debido a su contacto con el contexto que les rodea. (Briceño y Julia, 2020, p. 112)⁴⁶

Los contextos no son solo los de lxs estudiantes de inglés. También están allí las profesoras mujeres que enseñan o que se encuentran en formación, ya sea durante su carrera o en su práctica pedagógica. Parece pasar desapercibida la constante lucha de estas mujeres dentro del sistema educativo para el que trabajan y en el cual se están formando. Los programas de formación docente podrían considerar

la elaboración de discursos actuales en los que se haga referencia y se reconozca la existencia de un pasado, historia, solidaridad e intereses que, [se considera,] deberían ser comunes entre las Mujeres Docentes y Mujeres Docentes practicantes de Lenguas Extranjeras de Educación Básica Primaria y Básica Secundaria. (Chubash y González, 2019, p. 120)

La mujer profesora de inglés también es un sujeto de saber y de poder. Por lo tanto, su docencia no debería relegarse a estereotipos asociados con los discursos del cuidado y de la maternidad (Chubash y González, 2019; Sunderland et al., 2002).

46 "In our discourses they [language learners] may find concepts [that] help them to think [differently] while leaving behind some stereotypes which have been taken as truths because of their contact with the context that surrounds them" (Briceño y Julia, 2020, p. 112).

Aprendizaje de inglés como lengua extranjera

En los trabajos de investigación que hemos explorado, encontramos que estos presentan reconceptualizaciones del sentido de aprender una lengua extranjera que superan el alcance de los niveles de desempeño lingüístico. Ayala y Gómez (2019) piensan que el inglés como lengua extranjera fue el medio para que lxs estudiantes se dieran cuenta de la opresión y se orientaran hacia la liberación, como lo propuso Freire (1967/1997), funcionando como un medio que se construye a través del diálogo.

Para lxs autorxs, la enseñanza y el aprendizaje del inglés “puede utilizarse no solo para hablar de otros países, culturas y personas, sino para dialogar sobre nuestras realidades y usarla como herramienta para construir nuestra sociedad y compartir el mensaje de justicia” (Ayala y Gómez, 2019, p. 139)⁴⁷.

Ese sentido (re)humanizante del que hablan autorxs como Walsh (2013) es compartido por Benavides (2016), para quien sus estudiantes mejoraron en el uso de la lengua al buscar entenderse entre sí al reconocerse como sujetos de género. Para la autora, “la mejora fue evidente en términos de vocabulario, pronunciación y valores que les ayudarían a convertirse en mejores usuarios de la lengua y seres humanos” (Benavides, 2016, p. 121)⁴⁸.

Aguilar y Villamil (2018) apoyan la idea de aprender la lengua mediante el desarrollo de habilidades orales y de lectura para reflexionar sobre hechos sociales. En palabras de Micán (2016):

Uno de los logros más significativos de este proyecto fue la posibilidad de relacionar el desempeño de lxs alumnxs a la hora de expresar discursos sobre construcciones de género con su producción escrita y hablada, ya que era un tema apasionante susceptible de ser discutido. Las tareas comunicativas fueron relevantes y constituyeron un puente pedagógico entre la teoría y la práctica. (p. 75)⁴⁹

47 “[It] can be used not only to speak about other countries, cultures, and people, but also to dialogue about our own realities and use it as a tool to build our society and share the message of justice” (Ayala y Gómez, 2019, p. 139).

48 “The improvement was evident in terms of vocabulary, pronunciation and values that would help them become better users of the language and human beings” (Benavides, 2016, p. 121).

49 “One of the most significant achievements of this project was the possibility to relate students’ performance when expressing discourses on constructions of gender with their written and spoken production because it was an exciting topic likely to be discussed. The communicative tasks were relevant and constituted a pedagogical joining bridge between theory and practice” (Micán, 2016, p. 75).

Solo enfocarse en los aspectos formales de la lengua es, entonces, desaprovechar una oportunidad educativa valiosa para detener y resistir la reproducción de discursos de género y de diversidad (Tamayo, 2020), los cuales resultan nocivos tanto para todos lxs actorxs curriculares como, desde allí, para la sociedad en general. La combinación de la enseñanza del inglés con temas de interés social posibilita el impulso de mentes críticas en lxs estudiantes de inglés, por ejemplo, mediante el desarrollo de habilidades de lectura (Aguilar y Villamil, 2018).

Este no es necesariamente siempre el caso. Los discursos generizados que circulan en el ambiente escolar y en el salón de clase de inglés pueden afectar la humanidad del sujeto y su identidad como aprendiz de una lengua extranjera. Es decir, el aprendizaje del inglés está sujeto a la manera en que operan los discursos en los materiales, en las actividades diseñadas por lxs docentes y en las interacciones de todo tipo que se dan en el salón de clase. De esta forma, es necesario redefinir el aprendizaje de lengua extranjera más allá de los niveles de desempeño. Para Farfán (2012),

estos discursos violentos que surgen en el aula de clase generan potencialmente una obstaculización en el aprendizaje de una segunda lengua, ya [que] estas manifestaciones limitan potencialmente el uso del inglés en el aula de clase por parte de lxs estudiantes quienes pueden ver en el hecho de participar, interactuar, o desarrollar cierto tipo de actividades, un motivo que podría ser reprobado por su profesora o compañerxs. (p. 147)

Esta autora narra, por ejemplo, cómo los procesos de socialización de un niño y su aprendizaje del inglés pueden verse afectados drásticamente por la división heteronormativa del género. En un salón de clase de inglés de preescolar, un estudiante con comportamientos femeninos es objeto de burla por participar sin la autorización de la profesora y recibe discursos discriminatorios de género sobre su masculinidad por parte de sus compañeros. En consecuencia, a este niño se le impide participar usando el inglés, lo cual afecta negativamente sus procesos de aprendizaje. Además, la burla hacia su masculinidad va en detrimento de su lugar identitario en el salón de clase. Este

hostigamiento puede contribuir a un detrimento en la autoestima del menor, generando de esta forma procesos negativos que potencialmente impactan en la forma en la que el niño se desenvuelve en el aula de aprendizaje de una lengua extranjera: tanto su forma de aprender inglés, como la forma en la que el estudiante puede interactuar con sus pares y con el docente. (Farfán, 2012, p. 151)

Por lo tanto, las ideas de género, manifiestas a través del lenguaje, configuran comportamientos (Méndez, 2019) de lxs estudiantes, por ejemplo, dentro del salón de clase de inglés. Para que el lenguaje sea liberador, es a través de su uso en los contextos de enseñanza y en otros contextos educativos, que se puede tomar mayor conciencia de cómo operan los discursos discriminatorios de género y de otros tipos. En palabras de Sierra (2021), “el lenguaje se utiliza para impregnar ideas y agendas de diversa índole (clase, etnia, raza, género, interseccionalidad); la pedagogía puede servir como un medio para emancipar al mismo tiempo” (p. 141)⁵⁰.

Acciones de conocimiento para estudiantes de inglés

Muñoz (2016) sugiere que lxs alumnxs sean conscientes de la manera como usan la lengua para combatir las desigualdades de género, deconstruir las comprensiones que se tienen de los demás debido a sus expresiones de género (Briceño y Julia, 2020) y evitar los discursos que esencializan a quienes participan en la clase de inglés (Sierra, 2021).

Acciones de conocimiento para profesorxs de inglés

Delgado (2019) insta a la creación comunicativa de terceros espacios (Bhabha, 1994), “en los que aquellos que son discriminados en el aula puedan impugnar el desequilibrio de poder y alcanzar el aprendizaje y el empoderamiento social” (Delgado, 2019, p. 47)⁵¹. Para ello, lxs profesorxs pueden estar atentxs a manifestaciones de violencia de género (Farfán, 2012) y a otros hechos sociales que emerjan en el salón de clase como expresión de la colonialidad —por ejemplo, de género, según Lugones (2008)—.

Además, Delgado (2019) considera que lxs docentes de inglés pueden convertirse en investigadorxs de estos temas en sus aulas y plantea un posicionamiento investigativo para esta tarea. Sierra (2021) recomienda reflexionar sobre las metodologías de investigación que usan lxs profesorxs-investigadorxs para resistir también las hegemonías epistemológicas. Según Delgado (2019), “al realizar una investigación con una perspectiva descolonial, lxs profesorxs investigadores

50 “Language is used to pervade ideas and agendas of various kinds (class, ethnicity, Race, gender, intersectionality); pedagogy may serve as a way to emancipate at the same time” (Sierra, 2021, p. 141).

51 “Third Spaces where those who are discriminated [against] in the classroom [...] can contest the imbalance in power and achieve learning and social empowerment” (Delgado, 2019, p. 47).

podrán evitar la reproducción de las prácticas docentes hegemónicas en el aula” (p. 148)⁵².

Al conocer de qué manera opera el género en los salones de clase de inglés, lxs profesorxs pueden dirigir su labor hacia el cambio enseñando para la reflexión (Erazo, 2020). Esto se debe a que los discursos que operan con poder y hegemonía incitan a la violencia y a la discriminación estructural y sistémica (Farfán, 2012). Esta labor puede realizarse de manera crítica en relación con las políticas que orientan el currículo. En palabras de Micán (2016):

Quiero resaltar que, si bien hay políticas y lineamientos específicos que lxs profesorxs deben seguir, también existe la posibilidad de producir ideas, sugerir implementaciones pedagógicas y reflexionar sobre las formas de enseñar y entender el lenguaje y el aula. Dirigiéndome al Departamento de Lenguas de [nombre de la universidad], solo tengo un comentario que añadir: no les corten las alas y los sueños a lxs estudiantes, nunca sabrán quién volará más alto. (p. 76)⁵³

Aunque se desconoce el contexto político del momento en el centro de lenguas donde Micán (2016) realizó su investigación, su mensaje evidencia un activismo político en el que es importante que las instituciones piensen en una política de género revertida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en relación con el inglés y con el currículo universitario en general. Enseñar es un acto político (Giroux, 1997), y lxs profesorxs de inglés se convierten en proveedorxs de oportunidades de aprendizaje para la vida, sin importar la edad o el nivel educativo (Salazar, 2020).

En palabras de Tamayo (2020), “lxs profesorxs ampliarían considerablemente sus posibilidades de hacer del aprendizaje de lenguas extranjeras una herramienta política de transformación social y empoderamiento si incluyeran en su práctica pedagógica algunas ideas críticas de educación multicultural” (p. 29)⁵⁴. Desde la visión pedagógica de Sierra (2021), “se recomienda ampliar la perspectiva y la

52 “By doing research with a decolonial perspective, teacher researchers will be able to detract from the reproduction of hegemonic teaching practices in class” (Delgado, 2019, p. 148).

53 “I want to emphasize that even if there are specific policies and guidelines teachers have to follow, there is also a possibility to produce ideas, suggest pedagogical implementations, and reflect upon the ways of teaching, understanding language, and the classroom. Addressing the [university’s name] Languages Department, I only have one comment to add: don’t clip the wings and dreams of students; they will never know who will fly the highest” (Micán, 2016, p. 76).

54 “Teachers would expand their possibilities [considerably] to make foreign language learning a political tool for social transformation and empowerment by including some critical multicultural education ideas in their pedagogical practice” (Tamayo, 2020, p. 29).

nominalización de las identidades *queer* no normativas en el desarrollo de lecciones y materiales, así como luchar por un reconocimiento más amplio” (p. 141)⁵⁵.

Ampliar esta visión significa comprender que, en la relación ELT-género, lo *cuir* “es un hacer chocante que provoca la acción política y una forma de conocimiento que debate categorías de identidad, pero que trabaja en y a través de ellas sin diluirlas” (Bello, 2018, p. 110). Así, una dirección posible en la relación ELT-género es lo *cuir* latinoamericano, entendido no como una identidad, sino como una acción política educativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Bello, 2018).

Conclusiones

En este capítulo se ha hecho un recorrido por la madeja *género*. Se han seguido desenredando sus hilos para develar conocimientos/aprendizajes con poca visibilidad en la literatura especializada. Dentro de esos conocimientos/aprendizajes se destacan problematizaciones que sitúan la relación ELT-género en otros territorios de investigación. Esas problemáticas incluyen “género y aprendizaje de inglés en el salón de clase”, “género y profesoras de inglés”, “género y nivel institucional donde se enseña inglés” y “género y formación de profesorxs de inglés”.

A partir de estos problemas, tratados en contextos particulares, queremos destacar que la investigación se realiza orientada desde discursos de género que se exploran para saber cuáles son, o que se orientan al combinarse con marcos de referencia relacionados con la justicia social, el género y el aprendizaje de inglés. En relación con estas áreas problema y líneas de investigación, el capítulo da cuenta de los lugares múltiples de enunciación de lxs sujetxs investigadorxs.

Los lugares de enunciación se configuran, además de su situación geopolítica y corpopolítica, a partir de rasgos identitarios multifacéticos de la profesión docente relacionada con la enseñanza del inglés. En esa relación también se configuran acciones de conocimiento (como los conocimientos/aprendizajes invisibles) que orientan la práctica pedagógica e investigativa.

La mayor parte de las intervenciones pedagógicas descritas en este capítulo comportan el uso del enfoque por proyectos, el enfoque por tareas y estrategias derivadas del enfoque comunicativo. Sin embargo, el análisis sugiere que no se trata de una simple aplicación de la teoría a la práctica. En realidad, de esas

55 “It is recommended to broaden the perspective and the nominalization of non-normative queer identities in developing lessons and materials and to struggle for broader recognition” (Sierra, 2021, p. 141).

prácticas pedagógicas generizadas del ELT colombiano se sugieren aprendizajes que, en relación con la formación docente, implican la instrucción en análisis discursivo, la interacción, el diseño de materiales y la atención crítica a los fenómenos sociales que puedan emerger en el salón de clase de inglés.

También implican una reconceptualización del género mismo y de lo *cuir* latinoamericano en relación con la enseñanza del inglés. En el capítulo 4 se examina la madeja *género y estereotipos*.

Capítulo 4

Estereotipos de género

Introducción

Este capítulo describe la madeja *estereotipos de género*. En nuestra labor de enredar de nuevo los tejidos de las madejas, se propone la aparición de dos temas centrales de investigación en la relación ELT y estereotipos de género. En primer lugar, se encuentra el aprendizaje del inglés en el salón de clase, los estereotipos y la discriminación. El engranaje de estos temas plantea un discurso heteronormativo subyacente a la manifestación del estereotipo de género dentro del salón de clase de inglés, ya sea en el desarrollo de actividades o en el contenido presente en los materiales de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, en el contexto de las investigaciones del corpus de este capítulo, se identifican “vectores” que operan discursivamente como reproductores de los estereotipos de género; entre ellos, actorxs clave del proceso son lxs estudiantes y también los libros de texto o plataformas usadas para aprender idiomas.

Los lugares de enunciación (Kubota, 2020; Mignolo, 2007; Ribeiro, 2017) que se refieren en este capítulo, al igual que en el capítulo 3, se asocian a la posición corpopolítica y geopolítica de lxs tejedorxs. De forma interesante, se encuentra que dichos posicionamientos son fluidos y cambiantes en el rango que va de estudiante-docente en formación hasta profesorxs en ejercicio, con identificación de género, nacionalidad, entre otros rasgos.

Se describen prácticas pedagógicas generizadas en este ejercicio de deshilar los hilos que tejen esta madeja de *estereotipos de género*. El núcleo de las propuestas presentadas gira en torno a la criticidad. Se destaca que lxs tejedorxs que recurrieron en sus estudios investigativos a acciones de orden pedagógico tienden a mostrar un proceso. Este proceso implica, de forma general, la presentación de situaciones, lenguaje visual y textual, y de personajes estereotipados para que sean identificados.

Al proceso de identificación del estereotipo le siguen actividades que permiten su discusión para identificar desbalances de poder, de igualdad o de representación, con el fin de generar la criticidad. Esta última se manifiesta, finalmente, en la producción de acciones de contrapeso o contradiscursos, portados en campañas o carteles, por ejemplo.

El capítulo finaliza con la presentación de acciones de conocimiento (Macedo, 2019) que pueden contribuir a una agenda de formación profesoral inicial y permanente desde la perspectiva de género.

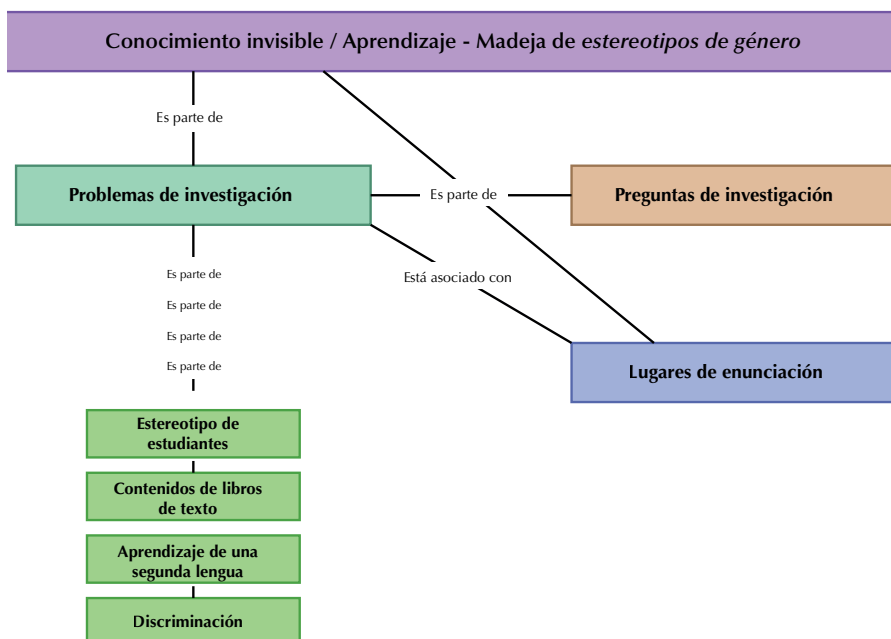
Problemas de investigación enunciados en la madeja *estereotipos de género*

Las temáticas que se tejen en torno a la madeja *estereotipos de género* (ver los capítulos 1 y 2), ilustradas por las madejas de hilos de conocimientos invisibles, son las siguientes:

- Madeja de hilos 03. Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL
- Madeja de hilos 07. Estereotipos de género y procesos críticos de aprendizaje EFL
- Madeja de hilos 11. Estereotipos de género y la alfabetización mediática crítica en contextos EFL
- Madeja de hilos 15. Estereotipos de género y comunicación EFL asincrónica en línea
- Madeja de hilos 16. Estereotipos de género y libros de texto EFL
- Madeja de hilos 18. Estereotipos de género y literatura en EFL

Dentro de las madejas anteriores se entretejen problemas de investigación ilustrados en la figura 29. Allí se observa un acercamiento inicial a los problemas que orientan las investigaciones de esta madeja, y que incluyen a lxs estudiantes como agentes que legitiman estereotipos, al igual que los contenidos de los libros de texto y de otros materiales de enseñanza-aprendizaje del inglés. También se identifica la aparición de discursos y conductas discriminatorias en el contexto de aprendizaje de la lengua extranjera, dada la presencia de los estereotipos de género.

Figura 29. Problemas de investigación enunciados en la madeja *estereotipos de género*



Fuente: elaboración propia con ATLAS.ti.

Al examinar la forma como fueron tratados los problemas de investigación de esta madeja de hilos por parte de lxs autorxs, emergió un nuevo tejido: dos temáticas más contextualizadas, que se presentan a continuación.

Aprendizaje del inglés en el salón de clase, estereotipos y discriminación

Dentro de esta madeja, autorxs como Bonilla y Hernández (2021) piensan en el aprendizaje de inglés como una oportunidad para reflexionar sobre estereotipos de género. Basan este argumento en dos ideas. En primer lugar, “es necesario fomentar entornos seguros en los que todxs lxs estudiantes se comuniquen con respeto y reflexionen sobre los estereotipos de género” (Bonilla y Hernández, 2021, p. 15)⁵⁶.

56 “There is a need to foster safe environments where all students communicate respectfully and reflect [on] gender stereotypes” (Bonilla y Hernández, 2021, p. 15).

Este es uno de los aspectos que ha motivado, en parte, la generación de la investigación de ELT y género en Colombia, porque “comprender el poder en la escuela es fundamental para que lxs profesorxs de idiomas tomen conciencia de las formas en que pueden trabajar contra los significados de la opresión, la dominación y la desigualdad” (Mojica y Castañeda-Peña, 2021, p. 204)⁵⁷. En segundo lugar, Bonilla y Hernández (2021) siguen las *Orientaciones y principios pedagógicos: currículo sugerido de inglés grados 6 a 11 - English for Diversity and Equity* (MEN, 2016a)⁵⁸.

En estas orientaciones, el Ministerio de Educación de Colombia propone cuatro temas transversales: educación ambiental/sostenibilidad, construcción de ciudadanía/democracia y paz, globalización y, finalmente, educación para la sexualidad/salud. Frente a la implementación curricular de este último tema transversal, se persigue el cuidado del cuerpo, mecanismos de prevención para contar con buena salud, el argumento de que todo ser humano es digno y tiene dignidad, y el establecimiento de relaciones armoniosas con las demás personas.

Para poner en práctica esta implementación, el MEN (2016) sugiere que lxs profesorxs de inglés trabajen “por ejemplo, tópicos relacionados con la sexualidad y el ciclo de vida, sexo y género, autoestima, entre otros” (p. 22)⁵⁹. La diversidad es entendida en este documento oficial como un aspecto humano a ser reconocido como parte de una buena convivencia. Con todo, estas orientaciones del MEN carecen de un mayor desarrollo en términos de principios pedagógicos que consideren la relación ELT-género.

Este último tampoco es definido en el glosario de este documento oficial, lo cual sugiere la necesidad de versiones revisadas de este tipo de orientaciones y principios pedagógicos, donde se ponga en el centro de la reflexión tanto el poder como las construcciones socioculturales de “la sexualidad y el ciclo de vida, sexo y género, autoestima, entre otros”. Por esto,

la visualización del género sigue siendo un reto permanente que debe abordarse más allá de las perspectivas de masculinidad y feminidad en el aula de EFL. Bajo esta evidencia, es crucial promover más discusiones sobre el género

57 “Understanding power in schools is pivotal for language teachers to become aware of ways in which they can work against meanings of oppression, domination, and inequality” (Mojica y Castañeda-Peña, 2021, p. 204).

58 Guidelines and Pedagogical Principles: Suggested English Language Curriculum Grades 6-11 - English for Diversity and Equity (MEN, 2016a).

59 “For example, on topics related to sexuality and the life cycle, sex, gender, and self-esteem, among others” (MEN, 2016, p. 22).

como un tema transversal y tan útil para la vida misma como cualquier otro tema en inglés. (Bonilla y Hernández, 2021, pp. 15-16)⁶⁰

Gómez Hincapié (2020) argumenta que es necesario trascender, en las clases, la enseñanza exclusiva de elementos estructurales de la lengua inglesa y el aprendizaje pasivo de este tipo de contenidos, dado que lxs estudiantes siempre están inmersos en contextos socioculturales, de los cuales traen sus ideologías.

En general, Gómez Hincapié (2020) considera que lxs estudiantes tienen pocas oportunidades de interacción y reflexión para problematizar asuntos del orden social en las clases de inglés. Esto fue evidente en el diagnóstico realizado por Gómez y Vargas (2019) a sus aprendices de inglés, quienes, al ser interrogados por ideas relacionadas con sexismo y machismo, o no supieron responder o resistieron la idea de dar una respuesta. Esto es un indicador de que los temas relacionados con género también son tabúes para lxs estudiantes y perpetúan el estereotipo, lo cual es conducente a la discriminación (Castaño, 2021).

Camelo y Cely (2017) problematizan la preservación de tal estereotipo en plataformas de aprendizaje de idiomas. En sus palabras: “pretendemos indagar acerca de si este tipo de plataformas [...] mediante su discurso y multimedia, producen o refuerzan los estereotipos de género en el aprendizaje de una lengua franca” (Camelo y Cely, 2017, p. 11). Para estas autoras, tanto mujeres como hombres que no cumplan con el inevitable estándar heteronormativo son sujetos de discriminación, no solo en el contexto del aprendizaje de inglés, sino en los medios, el sistema jurídico, la ideología común y naturalizada de los grupos sociales y el sistema educativo.

Cortés y Díaz (2020) observaron estos procesos discriminatorios en una actividad de dramatización (juego de rol) a partir de una lectura previa:

En este ejercicio, la chica necesita ayuda de un chico porque se ha caído. Cuando algunos de los grupos de chicos representaron el juego de rol, especialmente el personaje femenino, lo hicieron de forma burlona, representando a este personaje como débil, indefenso o desvalido. (p. 14)⁶¹

60 “Visualizing gender remains an ongoing challenge to be addressed over and above masculinity and femininity perspectives in the EFL classroom. Under this evidence, it is crucial to promote more discussions about gender as a cross-curricular topic and useful for life itself as any other topic in the English learning context” (Bonilla y Hernández, 2021, pp. 15-16).

61 “In this exercise, the girl needs help from a boy because she fell off. When some of the boys’ groups represented the role-play, particularly the female character, they did it [mockingly], portraying this character as weak, helpless or defenseless” (Cortés y Díaz, 2020, p. 14).

Este comportamiento denigrante hacia las feminidades ha sido documentado en contextos educativos internacionales, no necesariamente relacionados con el aprendizaje del inglés, desde hace varias décadas. Por ejemplo, para Davies (2003), los sentidos que lxs estudiantes construyen, especialmente en su primera infancia, a partir de los cuentos cortos o de la literatura que se les presenta pueden reiterar el poder de unos géneros sobre otros, en particular el poder masculino.

Por lo tanto, es necesario implementar formación y reflexión sobre este tipo de dualismos para que el aula de clase no se convierta en un espacio de reafirmación de estereotipos y regímenes discursivos de poder. En esa misma línea de reflexión, Francis (1998) trabajó con niños y niñas de primaria y evidenció, en sus entrevistas y observaciones, que lxs estudiantes realizaban construcciones de género como opuestos o en oposición al otro género. Es decir, lxs estudiantes pueden manifestar que los niños y las niñas son diferentes por su color de ropa, comportamiento, etcétera, o pueden burlarse del otro género, especialmente del femenino, lo cual parece ser la conducta más recurrente. Francis (1998) argumenta que:

En una sociedad en la que se posiciona a todas las personas como hombres o mujeres, y en la que el género es parte integrante del propio ser social, la adopción de los significantes de género y su mantenimiento es muy importante para los niños. (p. 41)⁶²

Sin embargo, Francis (1998) también encontró estrategias que, en el ambiente escolar, eran utilizadas por lxs estudiantes de primaria como una forma de resistir las discriminaciones y los comportamientos sexistas: “1) decírselo a un profesor, 2) reprender a la persona sexista, 3) ignorarla, 4) argumentar a favor de la igualdad, 5) resistencia colectiva y 6) demostrar la igualdad” (p. 95)⁶³. Estos hallazgos son importantes.

No obstante, para el contexto colombiano de la enseñanza del inglés, estas estrategias podrían tener un bajo desarrollo si no se examinan los vectores que promueven los estereotipos de género, especialmente por parte de las estudiantes mujeres y de otrxs estudiantes que cruzan los límites del género con manifestaciones diversas de género y de orientaciones sexuales.

62 “In a society where everyone is positioned as male or female and where one’s gender is an integral part of one’s social self, the taking up of gender signifiers and the maintenance of these is very important for children” (Francis, 1998, p. 41).

63 “1) telling a teacher, 2) rebuking the sexist person, 3) ignoring the sexist person, 4) arguing for equality, 5) collective resistance, and 6) demonstration of equality” (Francis, 1998, p. 95).

Cortés y Díaz (2020) reportan que los estereotipos de género se revelan con mayor claridad al observar de cerca “las relaciones e interacciones tanto de estudiantes como de profesorxs, la comunidad educativa en general y, por supuesto, recursos académicos como los libros de texto” (p. 13)⁶⁴.

Una vez más, volvemos al problema de raíz de la construcción de la dicotomía de género, en la que la diferencia entre los géneros debe mantenerse mediante la conformidad con los comportamientos de género y reforzarse con el mantenimiento de las categorías de género. (Francis, 1998, p. 100)⁶⁵

Es decir, el estereotipo de género es binario (masculino vs. femenino). En este, la tendencia es subordinar lo femenino a un estatus inferior. Esa manifiesta heterosexualidad del estereotipo constituye un discurso dominante en el que otras sexualidades y géneros parecen no incluirse, salvo cuando se vinculan de manera que refuerzan una conexión femenina en desventaja. En la siguiente sección, examinamos cómo lxs tejedorxs colombianoxs han venido problematizando la existencia de esos vectores en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Vectores promotores de los estereotipos de género

Podemos definir los vectores, en este contexto de enseñanza y aprendizaje del inglés, como agentes que difunden la dicotomía de género. El rasgo de “agente” indica su contribución directa al mantenimiento del statu quo (como son los estereotipos binarios de género). Los vectores pueden ser, entonces, tanto seres humanos como materiales de enseñanza (videos, lecturas, libros de texto y demás) que influyen en las conductas e interacciones construidas en el salón de clase de inglés.

En el ejemplo de Cortés y Díaz (2020) sobre la actividad de juego de rol, donde se evidencia burla masculina hacia el papel femenino, se prueba que el primer vector son lxs estudiantes mismxs, como también lo corroboran los estudios de Francis (1998) y Davies (2003). Castaño (2021) reporta igualmente las reacciones de sus estudiantes adolescentes al observar imágenes, como juguetes, prendas de vestir y profesiones, que asociaron con un género u otro desde

64 “These situations may be perceived in teachers’ and students’ relationships and interactions, educational community behaviors, and even in academic resources like textbooks” (Cortés y Díaz, 2020, p. 13).

65 “Once again, we return to the root problem of the construction of gender dichotomy, where the construction of genders as different must be maintained by conformity to gendered behavior and enforced by gender category maintenance” (Francis, 1998, p. 100).

una perspectiva binaria. Es decir, las respuestas a las actividades de aprendizaje de la lengua extranjera portan esos estereotipos y los legitiman.

Es importante pensar cuáles son los diseños pedagógicos y los tipos de tareas que proponen lxs profesorxs de inglés a sus estudiantes, especialmente aquellos basados en el libro de texto. Esto es relevante porque los tipos de tareas escolares y ejercicios de clase pueden ofrecer posibilidades de investigación, ya que están orientados intrínsecamente al mantenimiento de la categoría género.

Recordemos que en el capítulo 3 mostramos cómo la pregunta por el género ha llevado a algunxs tejedorxs colombianxs a orientar sus pedagogías hacia el género con fines críticos; sin embargo, este no necesariamente es el caso si se considera la ausencia de formación docente en este campo (Mojica y Castañeda-Peña, 2017, 2021). Entonces, tanto lxs profesorxs de inglés como lxs aprendices de idiomas pueden ser potencialmente los primeros vectores promotores de estereotipos de género.

El segundo vector, altamente problematizado en el corpus de madejas que estudiamos, es el contenido del libro de texto que se utiliza para enseñar y aprender inglés. Para Rueda y Luna (2021), “el análisis del contenido de los materiales didácticos es una prioridad debido a su omnipresencia en los entornos de aprendizaje de idiomas y a su papel en el refuerzo de los estereotipos de género” (p. 9)⁶⁶.

Esta idea coincide con Montenegro (2021), quien argumenta que tales contenidos deben problematizarse utilizando marcos críticos y socioculturales. Esto sucede porque la enseñanza del inglés puede estar dominada por contenidos gramaticales en comparación con temas de orden más social y crítico (Moreno, 2011).

Castaño (2021), en sus observaciones de clase, registró cómo las imágenes del libro de texto traían a la luz construcciones estereotipadas de género por parte de lxs estudiantes. Esto coincide con la reciente conclusión de Ruiz-Cecilia *et al.* (2021), para quienes “los libros de texto presentan un fuerte enfoque heteronormativo y el sesgo de género sigue prevaleciendo en los materiales educativos” (p. 13)⁶⁷. Este sesgo es predominante cuando los libros de inglés se distribuyen nacionalmente a instituciones educativas focalizadas, como parte de una de

66 “The content [analysis] of instructional materials [is] a priority because of their ubiquitous presence in language learning environments and [the] reinforcement of gender stereotypes” (Rueda y Luna, 2021, p. 9).

67 “Textbooks hold a strong heteronormative approach and gender bias remains prevalent in educational materials” (Ruiz-Cecilia *et al.*, 2021, p. 13).

las estrategias de apoyo del gobierno colombiano para implementar su plan de bilingüismo (Cortés y Díaz, 2020).

Para Cortés y Díaz (2020), de acuerdo con sus observaciones y experiencia con el uso de libros de texto, “en las actividades propuestas por el material y a través de su puesta en práctica en las clases, existe la perpetuación de los estereotipos de género, y tanto lxs profesorxs como lxs alumnxs los reproducen consciente o inconscientemente” (p. 17)⁶⁸. Las autoras se refieren a libros que promociona el Ministerio de Educación Nacional, creados editorialmente bajo contrato gubernamental.

Podría argumentarse un sesgo de libros hechos en Colombia; sin embargo, no se puede ignorar que lo local, más que geográfico, es epistemológico (formas de conocer) y ontológico (formas de ser y existir). Por lo tanto, la producción de libros, así sea local, puede seguir modelos foráneos contrarios al contexto colombiano (Moreno, 2011).

Esta visión problemática sobre el libro de texto como vector reproductor de estereotipos avalado por los gobiernos no ha sido una preocupación exclusiva de lxs tejedorxs colombianxs. El Ministerio de Educación de Ghana también ha aprobado el uso de libros de texto que, en el nivel inicial de formación, promueven los estereotipos como parte de su contenido (Nunoo *et al.*, 2017).

De manera similar, el Ministerio de Educación y Cultura de Indonesia autorizó libros de inglés para los grados décimo y undécimo, en los cuales, a partir del uso de la lengua, es notoria la superioridad masculina sobre la femenina en temas relacionados con el liderazgo y el trabajo. Sin embargo, dicha superioridad se diluye en temas vinculados al aprendizaje de lenguas y a los ambientes de orden social (Suhartono y Kristina, 2018). Fahriany y Wekke (2018) reportan resultados similares en libros de octavo grado recomendados por el mismo gobierno de Indonesia.

A nivel internacional, también se ha encontrado que los libros de texto de circulación mundial combinan capitalismo y sexismo, mostrando a la mujer asociada con marcas industriales o comerciales, aunque el género masculino tampoco escapa a esta lógica (Majid y Fateme, 2015). Desde una mirada más interseccional, Ferreira (2019) argumenta la necesidad de observar los estereotipos de género y de raza. La problematización de los estereotipos de género en los libros de texto de inglés ha sido profusa en distintos países del globo terráqueo durante las dos primeras décadas de este siglo.

68 “In activities proposed by the material and through their implementation in classes, there exists perpetuation of gender stereotypes and both teachers and students are reproducing them consciously or unconsciously” (Cortés y Díaz, 2020, p. 17).

Ejemplos de ello se encuentran en Arabia Saudita (Sulaimani, 2017; Aljuaythin, 2018; Bataineth, 2020), Indonesia (Darni y Abida, 2017), Irán (Parham, 2013; Hall, 2014; Salami y Ghajarieh, 2016), Japón (Lee, 2014), Malasia (Jin *et al.*, 2013; Bakar *et al.*, 2015; Shamsuddin *et al.*, 2015; Shamsuddin y Hamid, 2017), Marruecos (Karima, 2017; Bouzid, 2019; Benattabou, 2020), Pakistán (Ali y Hussain, 2019; Waqar y Ghani, 2019) y Uganda (Barton y Sakwa, 2012).

Esto demuestra que el interés de lxs investigadorxs colombianoxs se alinea con una preocupación de orden mundial. Examinaremos a continuación los lugares de pensamiento y de enunciación de estos hilos invisibles que relacionan género y estereotipos en el ELT colombiano y que han ganado poca publicidad a nivel local.

Lugar(es) de enunciación

Como lo hemos mencionado en capítulos anteriores, Macedo (2019) propone la idea de conocimiento con causa (acción de conocimiento), o *knowledgeable actions* en su traducción al inglés. También hemos argumentado que, para la madeja género, ese tipo de acciones se configuran a partir de los lugares de enunciación que giran en torno a la identidad profesional de lxs profesorxs de inglés.

En ese sentido, los lugares de enunciación son dinámicos y cambiantes (se habla como estudiante en formación, como profesor(a) en ejercicio, como estudiante de posgrado, etcétera) y, consecuentemente, también tienen ángulos multifacéticos y multidimensionales. Desde estas perspectivas, hemos visto cómo algunxs tejedorxs colombianoxs también hablan desde su posicionamiento de género (como hombre heterosexual, mujer, entre otros), desde su clase social y desde su origen nacional.

En esta sección examinaremos, a partir de huellas textuales encontradas en el corpus escrito de ejercicios de investigación formativa (pregrado) y de investigación sistemática (posgrado), cómo lxs tejedorxs de la madeja de hilos invisibles género y estereotipos de género manifiestan sus lugares de enunciación.

Camelo y Cely (2017) utilizan una extensa narrativa para expresar su lugar de enunciación, el cual interpretamos desde el género y la orientación sexual. Una de las autoras relata cómo, durante el verano, leía un texto sobre la liberación posmoderna de la sexualidad. Ese interés se articula con la idea de que “la cultura que fue perfilando la modernidad se sostuvo sobre bases represivas. Diseñó a dos sujetos como protagonistas de la historia: un opresor y un oprimido, un amo y un esclavo; desde esta configuración binaria surgieron hombre y mujer” (Muñoz Arteaga, 2011, p. 63).

Es en esa raíz de lo moderno donde se instala el estereotipo del binomio hombre-mujer y de la heterosexualidad como discurso dominante (Foucault, 1981, 1998; Onfray, 2008). Las caras no son de la misma moneda, dado que son caras asimétricas que portan significados estables de la realidad, donde una tiene más valor y privilegio, mientras que la otra, la de la mujer, no. Camelo y Cely (2017) problematizan, desde su comprensión del estereotipo, que “herramientas como los libros de texto [que] se encargan de reproducir diferentes clases de estereotipos [...] pueden [...] ser dañinos si no se pasa[n] por un filtro” (p. 20).

Castaño (2021), como profesora en preservicio y como mujer, manifiesta en su proceso de autoedificación profesional que “aunque no me considero una investigadora, tengo que reconocer que la investigación es una actividad esencial para lxs docentes y futurxs docentes, ya que obliga a una reflexión constante sobre lo que somos y lo que hacemos” (p. 19)⁶⁹.

Para Rueda y Luna (2021), al ser estudiantes de un programa de formación de docentes en lenguas y desde sus propias experiencias, “suscitaron intrigantes dudas sobre las desigualdades de género” (p. 8)⁷⁰. Desde esa perspectiva identitaria profesional en desarrollo, Cortés y Díaz (2020) se enuncian como estudiantes de pregrado y de posgrado, y afirman:

Nuestro interés y curiosidad por este tema (cuestiones de género y libros de texto) comenzó cuando, en nuestros trabajos, teníamos que utilizar libros escolares con notables roles de género asignados por la sociedad. Nuestra curiosidad aumentó cuando iniciamos nuestro programa de maestría, principalmente por algunos seminarios en los que convergían el género y la enseñanza de EFL. Empezamos a cuestionarnos sobre el impacto que tienen las cuestiones de género en el contexto de la enseñanza de la lengua inglesa, especialmente en nuestras clases, y sobre el sentido que podría tener este tema para un proyecto de investigación. (p. 50)⁷¹

69 “Even though I do not see myself as a researcher, I have to acknowledge that it is an essential activity for teachers and pre-service teachers since it compels a constant reflection on who we are and what we do” (Castaño, 2021, p. 19).

70 “This education process prompted intriguing doubts about gender inequalities” (Rueda y Luna, 2021, p. 8).

71 “Our interest and curiosity for this topic (gender issues and textbooks) began when in our jobs, we had to use [schoolbooks] with remarkable gender roles assigned by society. Our curiosity increased when we initiated our master’s program, mainly because of some seminars in which gender and EFL teaching converged. We started questioning ourselves about the impact gender issues have in the EFL context, particularly in our classes, and how meaningful this topic could be for a research project” (Cortés y Díaz, 2020, p. 50).

Al igual que en el caso de Cortés y Díaz (2020), Gómez Hincapié (2020), desde un lugar de enunciación similar, manifiesta que este ha sido moldeado a lo largo de sus experiencias como estudiante de lenguas. En sus propias palabras, cuando era estudiante de colegio: “Solía creer que el dominio de las cuatro destrezas era el elemento más importante para aprender un idioma, ya que, mientras estaba en el instituto, lxs profesorxs solían hacer hincapié en la importancia del vocabulario, las estructuras y la pronunciación” (p. 6)⁷².

Posteriormente, esta creencia comenzó a cambiar cuando cursaba estudios universitarios en lenguas: “Me di cuenta de que un proceso lingüístico podría ofrecer oportunidades para reflexionar sobre nuestro mundo y cuestionar las desigualdades sociales” (Gómez Hincapié, 2020, p. 6)⁷³. Para el autor,

la educación ya no consiste en escribir y leer. En cambio, se trata de alfabetizarse en relación con el variado tipo de información que recibimos constantemente a través de distintas modalidades, para desvelar los mensajes ocultos sobre las injusticias sociales o políticas presentes en los textos. (Gómez Hincapié, 2020, p. 6)⁷⁴

Montenegro (2021) se identifica como mujer, profesora colombiana con experiencia en educación feminista, e investigadora. Según ella,

ha sido un factor determinante para mí, como investigadora, profundizar en el concepto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde un enfoque crítico, en relación con las cuestiones de género y el desarrollo de competencias de alfabetización crítica en las alumnas. (p. 11)⁷⁵

72 “I used to believe that mastering the four skills was the most important element for learning a language because, while I was in high school, teachers tended to emphasize the importance of vocabulary, structures and pronunciation” (Gómez Hincapié, 2020, p. 6).

73 “I realized that a language process [might] offer opportunities to think about [our] world [...] and [...] question social inequalities” (Gómez Hincapié, 2020, p. 6).

74 “I think that education is no longer about writing and reading. [Instead, it’s] about becoming literate concerning the varied type of information we constantly receive through different modalities to unveil hidden messages about social or political injustices attached to the texts” (Gómez Hincapié, 2020, p. 6).

75 “It has been a determinant factor for me as a researcher to dig into the concept of teaching English as a Foreign Language from a Critical approach, regarding gender issues and the development of Critical Literacy skills of female students” (Montenegro, 2021, p. 11).

Desde ese ángulo profesoral, Serna (2021) se enuncia como profesora y como docente en preservicio. Para ella prima la responsabilidad social, dado que “en nuestra sociedad actual, necesitamos ciudadanos comprometidos y dispuestos a cambiar las situaciones de inequidad, desigualdad e injusticia” (p. 33)⁷⁶.

En Montenegro (2021) se puede intuir un locus de enunciación que explícitamente se pone al servicio de la acción desde un piso crítico de la liberación. En palabras de Freire (1967/1997), “toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción [...] Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica la acción también lo será” (p. 102). Además, esta investigadora colombiana afirma:

Tuve la oportunidad de identificarme como agente de cambio y transformación a través de la enseñanza del inglés con un enfoque sociocultural y crítico, lo que, definitivamente, mejoró mis prácticas pedagógicas y mi forma de ver el mundo, a mis alumnxs y a mí misma. (Montenegro, 2021, p. 67)⁷⁷

La autora se identifica como futura docente y, desde este lugar, expresa que los estereotipos no se encuentran solamente en los libros de texto, sino que aparecen en la vida cotidiana. En sus palabras:

La mujer en la mayoría de los casos adopta un rol pasivo en situaciones que impliquen la demostración de habilidades físicas, la inclusión en aspectos temáticos como la tecnología, en el campo laboral y en las esferas públicas. Ello, en lugar de demostrar un aparente avance para la igualdad de género demuestra un retroceso que aún está muy ligado a la repartición de roles, de tareas e incluso las conductas que son consideradas como normales, tanto en un hombre como [en] una mujer (Moreno, 2011, p. 123)

La tabla 4 muestra los lugares de enunciación descritos anteriormente y los vincula con acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que enuncia. También ilustra una conexión con las madejas de hilos de conocimiento invisibles que elaboramos en capítulos anteriores.

76 “In our current society, we require committed citizens willing to change situations of inequity, inequality, and injustice” (Serna, 2021, p. 33).

77 “I had the chance to identify [...] as an agent of change and transformation through [...] teaching [...] English within a socio-cultural and critical approach, which definitively improved my pedagogical practices and [...] my way [of seeing] the world, my students and myself” (Montenegro, 2021, p. 67).

Tabla 4. Expresiones de lugares de enunciación (madeja *estereotipos de género*)

Expresión del lugar de enunciación	Acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla	Autorxs	Madeja
El género y la orientación sexual personal	Reflexionar sobre la responsabilidad que tienen las aplicaciones de aprendizaje en la producción y reproducción de estereotipos de género en el mundo actual	Camelo y Cely (2017)	Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL
Profesora en preservicio y como mujer	Reflexionar sobre quiénes somos y qué hacemos como profesorxs	Castaño (2021)	Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL
Estudiantes de pregrado y de posgrado	- Cuestionar el impacto del género en el contexto de la enseñanza de la lengua inglesa, así como el sentido del tema para la investigación - Reflexionar sobre el mundo en el que se vive y cuestionar la desigualdad social	- Cortés y Díaz (2020) - Gómez Hincapié (2020)	- Estereotipos de género y libros de texto EFL - Estereotipos de género y alfabetización mediática crítica en contextos EFL
Profesora en ejercicio, mujer y colombiana	Identificarse como agente de cambio y transformación a través de la enseñanza del inglés con un enfoque socio-cultural y crítico	Montenegro (2021)	Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL
Futura docente	Tener en cuenta los contenidos e imágenes que se le brindan a lxs estudiantes	Moreno (2011)	Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL
Aprendices de lengua y estudiantes de pregrado	Cuestionar cómo los libros de texto refuerzan o resisten los estereotipos de género	Rueda y Luna (2021)	Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL
Profesor de inglés	Promover el pensamiento crítico a través del aprendizaje de lenguas	Serna (2021)	Estereotipos de género y procesos críticos de aprendizaje EFL

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla 4, el lugar de enunciación se vincula con los procesos de identificación que realizan lxs tejedorxs. Quizá esto era previsible, dado el contexto de formación (pregrado o posgrado) en el que se desenvuelven quienes tejen estos hilos de conocimiento. Sin embargo, es importante señalar que dicha identificación está generizada (por ejemplo, como mujer, como personas con orientaciones sexuales diversas) y localiza el conocimiento desde una perspectiva corropolítica.

Dos rasgos adicionales de estos lugares de enunciación también sobresalen en los hallazgos. En primer lugar, el conocimiento generado se sitúa en la identidad nacional (por ejemplo, como mujer colombiana y profesora en ejercicio). Este aspecto es relevante porque constituye un rasgo identitario que ubica el conocimiento geopolíticamente (ver la “Introducción”).

En segundo lugar, lxs tejedorxs posicionan su lugar de enunciación dentro de una comunidad imaginada (Anderson, 2006), como en el caso de quienes se reconocen como futuras profesoras. Este lugar de enunciación también es significativo porque se trata de un espacio imaginado (no imaginario) en el cual lxs tejedorxs piensan, crean o anhelan condiciones profesionales o maneras de ser en lo profesional.

La comunidad imaginada está, entonces, ligada a la acción futura. Posada-Ortiz y Castañeda-Peña (2021) argumentan otros significados atribuidos a la comunidad como marco alternativo de análisis de las subjetividades de lxs estudiantes-profesorxs de idiomas: “estos sentidos son la comunidad como mercancía, como inmunidad y como lucha, entrelazadas con el miedo, que parece ser un elemento común” (p. 188)⁷⁸.

El temor (como no tener un buen nivel de lengua, no poder enseñar adecuadamente o no saber cómo tratar a lxs estudiantes) se convierte, en el plano profesional, en motor de acción, lo cual puede valorarse positivamente. Lo que se observa en los lugares de enunciación es la experiencia de una lucha por la equidad de género. Aparentemente, hay una conciencia crítica (Freire, 1967/1997) que emerge en esa transformación identitaria de lxs profesorxs tejedorxs.

Esto puede deberse a que están inmersos en un modelo educativo regido por un proyecto neoliberal, en el que el control de calidad se establece mediante estándares y competencias (Posada-Ortiz y Castañeda-Peña, 2021), y en el que predomina una pedagogía de lenguas preponderantemente heterosexual y misógina (Castañeda-Peña, 2018). De esta forma, la formación de profesorxs de inglés se ha convertido en un dispositivo de control que legitima el estereotipo

78 “These senses are community as commodity, immunity, and struggle intertwined with fear, which appears to be the common element” (Posada-Ortiz y Castañeda-Peña, 2021, p. 188).

de género basado en un discurso patriarcal, precisamente combatido por los trabajos investigativos citados en este capítulo.

Como lo afirma Muñoz Arteaga (2011), “la posmodernidad asume el compromiso de desmontar el aparataje, deconstruir la realidad diseñada, desarticular los dispositivos de control y apuntar hacia una liberación de la libertad expresada en los términos de la modernidad” (p. 64). En este libro, sin embargo, buscamos también reconocer los lugares de enunciación en los que se sitúan lxs tejedorxs colombianxs, cuyos tejidos permanecen invisibilizados, como una contribución a la literatura sobre estudios de ELT y género tanto local como internacional.

Prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano

Esta madeja de hilos, estereotipos de género, se caracteriza fundamentalmente por su inclinación hacia lo crítico (Espinosa *et al.*, 2013; Soler, 2020; Ortega, 2021; Granados-Beltrán, 2022). Así lo demuestran las madejas ilustradas en la tabla 4. En el contexto latinoamericano, existe una discusión álgida en torno al origen de las pedagogías críticas y su historicidad, particularmente en relación con la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Dado que uno de los referentes más influyentes en el campo del ELT es Paulo Freire (1967/1997, 2004, 2012a, 2012b), se puede argumentar, como señala Cabaluz-Ducasse (2016), que estas propuestas tienen su raíz en “un tronco histórico asociado a la década de los sesenta del siglo XX, fuertemente influido por la Pedagogía de la Liberación, la Pedagogía del Oprimido, la Educación para la Emancipación y la obra de Paulo Freire” (p. 77).

Ese origen se vincula con una concepción de la pedagogía como práctica crítica situada, y se expresa, en el corpus analizado, mediante un sentido de “acción crítica” que atraviesa las investigaciones (Macedo, 2019). Por lo tanto, examinaremos hacia dónde se orientan tales acciones de conocimiento. En esta sección se incluyen las contribuciones de lxs tejedorxs que incorporaron en sus investigaciones un componente pedagógico como práctica educativa (Gómez Hincapié, 2020; Gómez y Vargas, 2019; Bonilla y Hernández, 2021; Montenegro, 2021; Serna, 2021).

Objetivos pedagógicos

Bonilla y Hernández (2021) basan su propuesta pedagógica en el uso de textos multimodales; es decir, textos que integran diversos recursos como imágenes, audio y letras, entre otros, y que se utilizan para la enseñanza de lenguas.

Para Kress y Van Leeuwen (2006), la multimodalidad articula distintos modos semióticos.

En el contexto de la enseñanza/aprendizaje del inglés, los textos multimodales se emplean para involucrar a lxs aprendices en la comprensión e identificación de discursos y sus implicaciones en la sociedad en la que viven. Desde la alfabetización mediática crítica, se recurre a ellos para concientizar a lxs estudiantes sobre los discursos violentos presentes en los medios, mediante la construcción de contradiscursos (Gómez Hincapié, 2020). Uno de estos contradiscursos puede ser el discurso de equidad de género (Gómez y Vargas, 2019), entendido como una forma ideológica de hablar sobre hombres y mujeres sin recurrir a enfoques deficitarios o diferenciadores (Sunderland, 2004).

Montenegro (2021) propuso que sus estudiantes identificaran mensajes sesgados sobre el género en los libros de texto, mientras que Serna (2021) se planteó como objetivo estimular el pensamiento crítico en aprendices jóvenes de inglés. Estos objetivos se entrelazan con el aprendizaje de lenguas y con otros fines formativos.

En este sentido, Serna (2021) destaca la importancia de reflexionar sobre cómo su propuesta pedagógica se relaciona tanto con la enseñanza/aprendizaje del inglés como con la vida misma de sus estudiantes. Por su parte, Gómez y Vargas (2019) aspiran a que sus estudiantes transfieran a sus propios contextos sociales estrategias que les permitan abordar problemáticas cotidianas relacionadas con estereotipos sexistas, así como identificar estos patrones en otras culturas.

Se puede observar que, en los objetivos resumidos en el párrafo anterior, lxs tejedorxs se acercan en distintos grados a lograr niveles de concientización orientados a identificar la inequidad y a combatirla. En ese mismo sentido, invertir a lxs estudiantes de inglés como actorxs del cambio frente a los estereotipos implicaría manifestaciones diversas de agencia transformadora (Espinosa et al., 2013).

No obstante, estos estudios no evidencian si dichos aprendizajes se proyectan posteriormente en la experiencia vivida de lxs estudiantes y en sus entornos más próximos. La siguiente sección explora las actividades que lxs tejedorxs utilizaron en sus prácticas de educación generizada.

Actividades de aprendizaje que articulan ELT y género

Con sus estudiantes de décimo grado, las tejedoras Bonilla y Hernández (2021) integraron diversos tipos de actividades en tres ciclos de formación, denominados “Autorreconocimiento”, “Mi contexto” y “Pensar con originalidad”. En el primer ciclo, a través de la lectura de infografías, las profesoras trabajaron

estructuras lingüísticas orientadas a sostener conversaciones centradas en temas como la personalidad y las preferencias.

En el segundo ciclo, implementaron tareas que permitieran realizar intercambios de información desde una perspectiva de género, en contextos cercanos como la familia, las ocupaciones y las aficiones, donde se identificaron estereotipos de género. En el último ciclo, se llevaron a cabo discusiones y presentaciones públicas basadas en videos sobre personas que rompen con los estereotipos de género. El proceso culminó con la estructuración de una campaña para combatir estos estereotipos y sensibilizar sobre su presencia en los contextos sociales⁷⁹.

Para dar lugar a la emergencia de lo crítico en su curso de grado noveno, Gómez Hincapié (2020) adoptó un marco compuesto por cuatro etapas: concientización, análisis, reflexión y acción. En la primera etapa, compartió con sus estudiantes mensajes provenientes de diversos medios, con el objetivo de describir situaciones en las que el lenguaje opera de manera violenta. El trabajo de vocabulario fue un componente importante en esta fase.

En la etapa de análisis, lxs estudiantes examinaron cómo estaban contruidos los mensajes violentos, tanto en su forma como en su contenido. Posteriormente, durante la etapa de reflexión, pensaron críticamente sobre experiencias propias relacionadas con los mensajes estudiados y respondieron preguntas acerca de sus propósitos, trabajando en grupos para fomentar la interacción. Finalmente, en la etapa de acción, crearon sus propios materiales utilizando tecnologías de la información para expresar mensajes que contenían contradiscursos frente a los difundidos por los medios.

Por su parte, Gómez y Vargas (2019) buscaron promover el pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno mediante debates y discusiones en clase. Su propuesta se centró en el desarrollo de microhabilidades de escucha para distinguir entre sentidos literales y sentidos implícitos en discursos relacionados con estereotipos de género.

Con sus estudiantes de sexto grado, Montenegro (2021) propone un modelo de acercamiento crítico a los libros de texto. Este modelo también se desarrolla en varias fases: observación, cuestionamiento de lo observado, formulación de nuevas preguntas y generación de cambios.

En la fase de observación, se invita a lxs estudiantes a enfocarse en títulos, imágenes y contenidos de los libros, lo cual puede realizarse a través de preguntas sencillas que les permitan describir lo que observan. En la fase de cuestionamiento, el foco se sitúa en los contenidos: Montenegro sugiere preguntar cómo

79 Ver ejemplos de este tipo de proyectos en Ortega (2021).

se sienten frente a lo que leen o ven en el libro de texto y promover discusiones sobre si están o no de acuerdo con dichos contenidos.

La siguiente etapa, la de formulación de nuevas preguntas, inicia un proceso de investigación sencilla, en el que lxs estudiantes comparan puntos de vista, analizan similitudes y diferencias, y construyen conclusiones colectivas. Finalmente, en la etapa de cambio, se les pide que expresen qué harían diferente para promover la inclusión y el respeto en términos de género. Pineda (2017) presenta piezas de literatura a sus estudiantes de undécimo grado mediante una secuencia de tres fases: predicción, lectura y consolidación de la interpretación textual construida a partir de las etapas anteriores.

Por su parte, Serna (2021) implementa actividades de solución de problemas con estudiantes de un curso de nivel 2 de inglés para niñxs y jóvenes, ofrecido como curso de extensión por una universidad pública. Las fases de su propuesta incluyeron: introducción al problema, exploración de conocimientos previos, propuesta de soluciones y discusión de las soluciones.

Para ello, utilizó recursos como videos, poemas, juegos de rol y cuentos cortos. La temática central fue la familia, en seguimiento al sílabo institucional, y se abordaron subtemas como los roles de género en el hogar, las inequidades de género en el ámbito familiar, la violencia contra la madre y el abandono de las personas mayores de la familia.

Acciones de conocimiento para promover la relación ELT-género

Dado que a través de la lengua significamos lo que decimos, esta se constituye en un medio para transformar significados hegemónicos. En ese sentido, la lengua inglesa que se aprende en los salones colombianos puede emplearse para “abordar temas relevantes para lxs alumnxs que no se limitan únicamente a los temas habituales del aula. En consecuencia, se destaca la importancia de fortalecer sus competencias productivas a través de textos significativos con contenido social” (Bonilla y Hernández, 2021, p. 75)⁸⁰.

Esta simbiosis entre contenidos con perspectiva de género y el desarrollo de habilidades lingüísticas para la expresión crítica del punto de vista se convierte en el eje de los conocimientos/aprendizajes invisibles que esta madeja proporciona. Estas lecciones aprendidas no constituyen un recetario. Por ello,

80 “To address relevant topics for students that are not restricted to the regular classroom topics only. Consequently, the importance of strengthening students’ productive competences through meaningful texts with social content” (Bonilla y Hernández, 2021, p. 75).

esta sección expone aprendizajes que acompañan una agenda crítica sobre los estereotipos en los procesos de enseñanza del inglés en aulas colombianas.

Aprendizaje de inglés como lengua extranjera

La clase de inglés se configura como un escenario propicio para cuestionar representaciones binarias y estereotipadas de género (Castaño, 2021), las cuales pueden servir como recurso para “informar sobre las relaciones de poder, la perpetuación del binarismo y las posibles implicaciones en el desarrollo de la identidad de lxs estudiantes” (Cortés y Díaz, 2020, p. 90)⁸¹.

Frente a esta dimensión identitaria, coconstruida en las aulas donde se enseña y aprende inglés, Montenegro (2021) sostiene que “sería valioso considerar la cantidad de alumnas que pueden beneficiarse del hecho de generar conciencia sobre la construcción de sus propias identidades de género, mientras reciben instrucción y desarrollan habilidades bilingües en las clases de inglés” (p. 66)⁸².

En términos generales, se espera que “las imágenes e historietas incluidas en los manuales deberían orientar la atención y los intereses de los aprendientes hacia una reflexión crítica del papel que el hombre y la mujer representan en los manuales de texto” (Moreno, 2011, p. 119). Se plantea así una concepción de estudiantes y docentes de inglés como sujetxs activxs.

Esta acción implica rechazar el consumo acrítico de los libros de texto y, en su lugar, analizar las estrategias discursivas que subyacen tanto a las imágenes como a los textos. De acuerdo con la experiencia investigativa de Serna (2021),

se pudo comprobar que las habilidades de pensamiento crítico de lxs estudiantes mejoraron con la realización de actividades para la resolución de problemas, teniendo un impacto significativo en sus habilidades de reflexión crítica y en el desarrollo de su vida y lenguaje. (p. 6)⁸³

La recomendación es que el género no sea un tema aislado ni abordado únicamente por la buena voluntad de lxs docentes interesadxs. Es decir, debe tratarse

81 “Inform power relations, the perpetuation of binarism, and possible implications in the development of the students’ identity” (Cortés y Díaz, 2020, p. 90).

82 “It would be valuable to consider the [number] of female students that can be benefited by the fact of generating awareness of their own gender identities construction meanwhile they receive instruction and develop bilingual skills within the English lessons” (Montenegro, 2021, p. 66).

83 “It was possible to see that students’ critical thinking skills improved by implementing problem-solving activities, having a significant impact in their critical reflection abilities and their lives and language development” (Serna, 2021, p. 6).

como un eje transversal a lo largo de todo el currículo. El mensaje que transmiten lxs tejedorxs analizadx en este capítulo es que la concientización resulta primordial, no solo en beneficio de lxs estudiantes, sino también en beneficio de los propios discursos que lxs profesorxs manejan en sus cursos de inglés (Castaño, 2021).

Diversificar las representaciones de género en los materiales utilizados para la enseñanza del inglés puede lograrse, por ejemplo, al abrir

la posibilidad de que profesiones como la enfermería y la secretaría [sean] desempeñadas por personajes masculinos, rompiendo el imaginario social y mostrando realidades del antes y el ahora que hasta hoy día empiezan a ser visibles en las TIC [Tecnologías de la Información y la Comunicación] y medios masivos de comunicación. (Camelo y Cely, 2017, p. 88)

Sin embargo, Montenegro (2021) considera que es “importante seguir desarrollando la investigación sobre las prácticas de alfabetización crítica, consideradas un componente fundamental en la metodología de enseñanza del inglés como lengua extranjera, independientemente de los recursos que utilicen lxs docentes en sus aulas” (p. 68)⁸⁴. Esta perspectiva crítica fue adoptada en todos los cursos de inglés del colegio (Montenegro, 2021).

De acuerdo con lo manifestado por lxs tejedorxs analizadx en esta sección, se plantea una redefinición del aprendizaje del inglés que va más allá de un enfoque gramatical o estructural. Este aprendizaje se complementa con un sentido crítico que lxs estudiantes continúan desarrollando, bajo la orientación de sus maestrxs, al enfrentarse a discursos estereotipados que pueden cuestionar al reconocer cuándo son sujetxs de discriminación o cuándo lo son otrxs. Esta concientización se traduce en acciones de transformación que se expresan en la lengua extranjera.

Acciones de conocimiento para estudiantes de inglés

Rueda y Luna (2021) concluyen que “el propio libro de texto no solo puede reproducir, reforzar o resistir [estereotipos], sino que también resultan importantes las cuestiones relativas a cómo el/la profesor(a) y lxs alumnxs deciden llevar a cabo

84 “It is important to continue developing research regarding Critical literacy practices as a fundamental component in the EFL teaching methodology, regardless of the resources teachers use in their classrooms” (Montenegro, 2021, p. 68).

y abordar estos temas” (p. 91)⁸⁵. En relación con las acciones orientadas al estudiantado, varios tejedorxs describen un papel activo dentro de las clases de inglés.

¿Qué significa tener un papel activo en el proceso de aprendizaje de la lengua, de acuerdo con estxs tejedorxs? Esto nos remite al contexto más amplio de la educación. Soler (2020) afirma que “la educación debe entenderse en el marco social en [el] que se desarrolla, como institución mediada por los procesos de producción y reproducción de la vida social” (p. 66).

Los ejemplos de pedagogías generizadas en el ELT muestran una apuesta por la construcción y reproducción de un mundo social en el que los estereotipos son comprendidos, visibilizados y discutidos, con el fin de transformar ideologías que coartan la igualdad entre los seres humanos dentro de su heterogeneidad sexogenérica.

Frente a los estereotipos presentes en materiales de enseñanza/aprendizaje del inglés, lxs estudiantes pueden mostrarse abiertxs a las discusiones que generen las representaciones tanto visuales como textuales, adoptando una actitud de colaboración y respeto hacia las ideas de sus compañerxs de clase (Bonilla y Hernández, 2021).

El respeto puede construirse, por ejemplo, a través de la experiencia de Gómez y Vargas (2019), en debates y discusiones grupales que motivan la manifestación de la criticidad. En el caso de Montenegro (2021), dicha criticidad permite que lxs estudiantes se conviertan en “constructorxs” de nuevas realidades, de sus propios mundos posibles, con el fin de transformar las distintas realidades culturales a las que se exponen.

Por lo tanto, el proceso educativo que conduce a la criticidad y a la lucha contra la desigualdad sexogenérica implica la identificación de los estereotipos, la sensibilización y expresión de sentimientos frente a su presencia, así como la construcción de argumentos que sustenten el desacuerdo con su reproducción en el material educativo (Montenegro, 2021).

Para Moreno (2011), esto supone tanto el aprendizaje de la lengua objeto (para este caso, el inglés) como un aprendizaje crítico, en el sentido de reconocer en los lenguajes verbal y visual utilizados en los libros de texto la manifestación de estereotipos, para disentir de tales contenidos (Rueda y Luna, 2021). Así, como parte de ese papel activo que asumen lxs estudiantes de inglés, se destaca la *disidencia* frente al contenido social y cultural que ofrecen los libros de texto de ELT.

85 “The textbook itself may not [only] reproduce, reinforce, and resist these ideas, but [also raise] questions regarding how the teacher and the students decide to carry out and approach these topics are also important” (Rueda y Luna, 2021, p. 91).

Acciones de conocimiento para profesorxs de inglés

Educarse en aspectos de género, con el fin de brindar “orientaciones y formas de enfrentarse a los estereotipos” (Castaño, 2021, p. 18)⁸⁶, constituye una tarea tanto para lxs profesorxs de inglés (Cortés y Díaz, 2020) como para los programas de formación inicial y continua. Castañeda-Peña (2021a) denomina esta estrategia transformadora como “Aprender sobre el género”.

Esto significa no solo la concienciación, sino también la educación con respecto a las diversas manifestaciones subjetivas del género y las orientaciones sexuales. Por lo tanto, los planes de estudios de formación inicial y continua para los profesores de idiomas podrían incluir, no de forma marginal sino central, temas, reflexiones y actividades pedagógicas en torno a estas cuestiones de diversidad. (p. 166)

Bonilla y Hernández (2021) complementan esta idea de educación sobre las diversas manifestaciones subjetivas del género y las orientaciones sexuales al reconocer que lxs estudiantes de inglés también portan sus propias subjetividades. Por lo tanto, para estas tejedoras, el salón de clase de inglés puede constituirse en un ambiente sano para la interacción. Para lxs profesorxs de inglés

es posible [...] invitar a la reflexión cada vez que se use un estereotipo, mostrar que los seres humanos tenemos posibilidades infinitas de expresar lo que somos sin que eso quiera decir que seamos, obligatoriamente, una cosa o la otra. [La] educación mediante la reflexión es la única manera de reconocer la otredad. (Camelo y Cely, 2017, p. 92)

Castaño (2021) recomienda que lxs profesorxs “escuchen siempre con atención las partes implícitas para evitar juzgar y concienciar sobre la importancia y relevancia de estos temas [por ejemplo, estereotipos] en nuestra vida cotidiana” (p. 20)⁸⁷. Es decir, pueden mantenerse atentxs a la reproducción de órdenes sociales de poder que dificultan la comprensión de la diversidad sexogenérica (Cortés y Díaz, 2020), dada la persistente presencia de estereotipos.

Montenegro (2021), incluso, sugiere que lxs profesorxs construyan materiales complementarios al libro de texto y a las plataformas digitales utilizadas para la enseñanza del inglés, procurando que estén libres de estereotipos. Estos

86 “Guidance and training on how to challenge [stereotypes]” (Castaño, 2021, p. 18).

87 “Always listen carefully to the implied parts to avoid judging and [...] raise awareness [of] these issues’ [importance and relevance] in our everyday lives” (Castaño, 2021, p. 20).

materiales, además, pueden convertirse en el recurso principal para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los propios materiales pueden constituirse en espacios de resistencia frente a las representaciones estereotipadas cuando lxs docentes discrepan de sus contenidos (Rueda y Luna, 2021). Asimismo, es importante que lxs profesorxs eviten estereotipar las reacciones o tipos de respuestas de lxs estudiantes (Gómez y Vargas, 2021), ya que sus experiencias con la diversidad sexogenérica y los estereotipos son diversas, y esas diferencias también configuran sus respuestas frente a los contenidos, instrucciones y actividades en el aula de inglés.

Conclusiones

En este capítulo se ha hecho un recorrido por la madeja *estereotipos de género*. Al deshilvanar sus hilos, se revela que lxs tejedorxs colombianxs, con escasa visibilidad en la publicación académica, problematizan principalmente los libros de texto y las plataformas de aprendizaje de idiomas como vectores reproductores de estereotipos de género. Estos estereotipos también se manifiestan en las conductas propiciadas por las actividades de clase, como los juegos de rol en los que lxs estudiantes dramatizan situaciones.

Como forma de respuesta educativa en ELT, se proponen acciones de transformación que disienten de los contenidos estereotipados de género. Es decir, se ejerce resistencia crítica. “Lo crítico implica [...] la no aceptación pasiva del pensamiento hegemónico” (Soler, 2020, p. 58). Para ello, lxs tejedorxs amplían la comprensión instrumental de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras hacia la recuperación de actorxs críticxs en el aula de inglés frente a la presencia de estereotipos de género.

Por lo tanto, se evidencia en estxs tejedorxs una postura pedagógica crítica e insumisa, pero también proactiva. Desde acciones diversas de transformación en el aula, expanden un presupuesto enunciado en la política lingüística del país, en la que “tópicos relacionados con la sexualidad y el ciclo de vida, sexo y género, autoestima” (MEN, 2016b, p. 22) constituyen una mera orientación. Esta se formula en el vacío y sin contexto. Nombrar la diversidad sexogenérica en una política, aunque representa un acto de reconocimiento, elude las experiencias vividas por personas discriminadas, universaliza dicha experiencia y la cosifica. “Las políticas solo han buscado asimilar, controlar y representar la diferencia cultural; contenerla y convertirla en ‘objeto de conocimiento’” (Soler, 2020, p. 59).

No se trata de enseñar tópicos. Se trata, más bien, de una educación en ELT cuyo enfoque no está en la estructura lingüística, sino en una perspectiva crítica frente a discursos estereotipados de género y otros que promueven la injusticia y la desigualdad social. Aprendemos en este capítulo nociones que nos acercan a una propuesta feminista, o desde feminismos, en el campo del ELT. Aunque esto aún es incipiente en las prácticas de pedagogías generizadas, resulta significativo. Es significativo porque nos lleva a imaginar una comunidad (Anderson, 2006) como lugar de enunciación: una comunidad de profesorxs de inglés conscientes de la realidad social y de sus posibilidades de transformación a través de posturas críticas.

Capítulo 5

Identidades de género

Introducción

Este capítulo describe la madeja *identidades de género*. Sus hilos señalan el surgimiento de un conjunto de problemas de investigación que presentan dos tendencias principales. En primer lugar, se destacan las experiencias de aprendizaje, el poder y la discriminación como factores conjugados o como temas investigativos que se examinan desde una perspectiva de identidades de género.

Un aspecto prominente en las prácticas discriminatorias documentadas en aulas donde se enseña inglés y se educa a lxs futurxs profesorxs de inglés es su manifestación discursiva en las interacciones. Estas interacciones, en las que la discriminación se hace evidente, se estructuran a partir de la organización de la dinámica comunicativa (por ejemplo, por parte de lxs profesorxs), de la participación de lxs estudiantes (como en debates, juegos de rol, entre otros), de los discursos docentes y de los contenidos de los materiales.

Un elemento importante en esta estructuración interaccional es el poder, que en este capítulo se concibe como relacional en el marco de las identidades de género. En segundo lugar, emerge un interés investigativo por las identidades de género, tanto de lxs profesorxs de inglés como de lxs estudiantes-profesorxs y, finalmente, de lxs estudiantes.

En este capítulo se realiza una aproximación a los lugares de enunciación (Kubota, 2020; Mignolo, 2007; Ribeiro, 2017) de lxs tejedorxs cuyas investigaciones constituyen el corpus de este apartado del libro. La tendencia es clara: estos lugares de enunciación, cuando se hacen explícitos, se relacionan con la identidad profesional en constante cambio y evolución.

Al tratarse de estudios relacionados semántica y políticamente con las identidades de género, se destaca cómo el lugar de enunciación interpela a la persona

misma, a lxs tejedorxs, y permite evocar una reconstrucción de procesos de formación identitaria profesional que tienen como eje central el género.

Dada la naturaleza de los pocos estudios que constituyen el corpus particular del capítulo, la propuesta de prácticas pedagógicas generizadas en el aula de inglés es limitada (por ejemplo, Gaitán y Veloza, 2015). En los casos documentados, se recurre al trabajo colaborativo con atención constante de lxs profesorxs durante el desarrollo de las actividades colectivas, con énfasis en la interacción entre lxs estudiantes. Sin embargo, lxs tejedorxs realizan interesantes recomendaciones relacionadas con la formación de estudiantes-profesorxs, entre ellas la inclusión transversal, en el currículo, de temas vinculados a diversas formas de diversidad.

Problemas de investigación enunciados en la madeja *identidades de género*

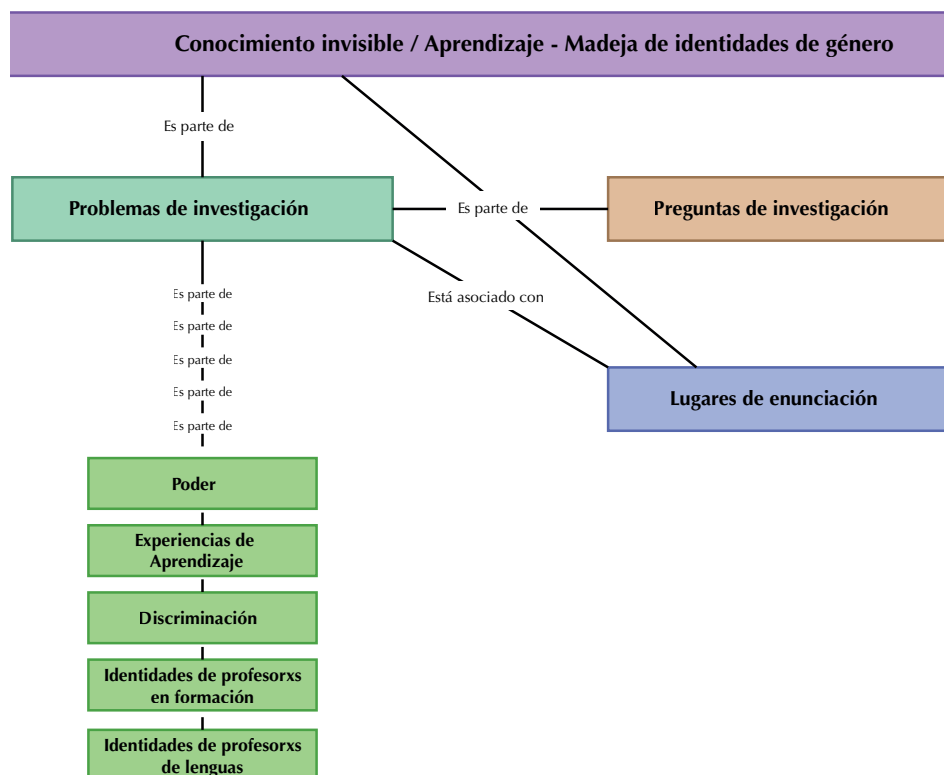
Las temáticas que se tejen en torno a la madeja *identidades de género* (ver los capítulos 1 y 2), ilustradas por las madejas de hilos de conocimientos invisibles, son las siguientes:

- Madeja de hilos 08. Identidades de género e identidades sexuales en relación con experiencias narrativas de aprendizaje en EFL
- Madeja de hilos 12. Identidad profesoral en EFL desde perspectivas de género y profesiones diversas
- Madeja de hilos 13. Identidades de género y relaciones de poder en EFL
- Madeja de hilos 17. Identidades de género y orientaciones sexuales no normativas en EFL

Dentro de las madejas anteriores se entretejen problemas de investigación que se ilustran en la figura 30.

Al examinar la forma como fueron abordados los problemas de investigación de esta madeja de hilos (poder, experiencias de aprendizaje, discriminación, identidades de profesorxs en formación e identidades profesorales) por parte de lxs autorxs, emergió un nuevo tejido compuesto por dos temáticas, las cuales se describen en la siguiente sección.

Figura 30. Problemas de investigación enunciados en la madeja *identidades de género*



Fuente: elaboración propia con ATLAS.ti.

Experiencias de aprendizaje, poder y discriminación

Cuando lxs profesorxs planeamos actividades, lecciones y cursos, tendemos a seguir orientaciones para la enseñanza del inglés (Woodward, 2001). También lo hacemos basados en nuestra ética profesoral, en la forma en que nos enseñaron, en cómo aprendimos, o en diversas estrategias que hemos descubierto a lo largo de nuestra experiencia docente, las cuales pueden o no coincidir con metodologías estandarizadas (Larsen-Freeman, 1986).

El trabajo comunicativo (Lynch, 1996), utilizado para promover la interacción en inglés, es una estrategia que usamos con frecuencia. Este enfoque toma formas variadas, como juegos de rol, debates, trabajos en grupo, presentaciones orales, entre otros. Si bien estas actividades pueden beneficiar los procesos de

enseñanza, no necesariamente promueven el aprendizaje en todxs lxs estudiantes. ¿Por qué?

Es evidente que los significados que circulan en el salón de clase de inglés son sensibles a los contextos y a las relaciones que se establecen entre lxs actorxs que participan en las actividades, lecciones y cursos diseñados por lxs profesorxs. Coleman (1996) afirma que

todos somos, como individuos únicos, al mismo tiempo miembros de comunidades y sistemas sociales interconectados y superpuestos, desde la familia hasta el Estado-nación y más allá. A nuestra manera y en diferentes grados, influimos en los demás miembros de cada una de esas comunidades, así como también nosotros somos influidos por ellos. (p. 13)⁸⁸

En el salón de clase de inglés, lxs profesorxs influyen en lxs estudiantes, lxs estudiantes influyen en lxs profesorxs y, queramos o no, también influyen entre sí. Esa influencia está mediada por el ejercicio del poder, construido socialmente, ya sea porque se apropia o porque se instituye. El poder tiene un carácter relacional (Weedon, 1987) y se estructura a partir de los discursos desde los que hablamos.

De acuerdo con Weedon (1987), “para Foucault, el poder no es reducible a una sola fuente; es una relación inherente a las prácticas materiales-discursivas” (p. 174)⁸⁹. En palabras de Foucault (1981), el poder “son las relaciones como el proceso que transforma, refuerza o invierte [esas mismas relaciones] formando una cadena o sistema, o las disyunciones y contradicciones que aíslan [esas relaciones] unas de otras” (p. 92)⁹⁰. Esa disparidad o asimetría en las formas de relacionarnos unxs con otrxs constituye, a la larga, matrices de poder hegemónicas, en las cuales unxs ejercen poder sobre otrxs.

Ese ejercicio de poder es el que problematizaron algunxs de lxs investigadores cuyos estudios constituyen el corpus de este capítulo. Gaitán y Veloza (2015) hacen explícito el hecho de que sus estudiantes entraban en conflicto en

88 “We are all, as unique individuals, nevertheless, at the same time, members of interlocking and overlapping communities and social systems, from the family to the nation-state and beyond. In our different ways and to different degrees, we influence the other members of each of those communities, just as we, in turn, are influenced by them” (Coleman, 1996, p. 13).

89 “For Foucault, power is not reducible to any one source; it is a relationship which inheres in material-discursive practices” (Weedon, 1987, p. 174).

90 “It is the relations [...] as the process which [...] transforms, strengthens or reverses [such very same relations] forming a chain or system, or [...] the disjunctions and contradictions which isolate [these relations] from one another” (Foucault, 1981, p. 92).

el aula de inglés cuando chocaban entre sí sus discursos de género y las relaciones de poder que se establecían al realizar actividades en grupo.

Estos discursos, generalmente heteronormativos, según Arias y Díaz (2015), no dan lugar a la presencia de una diversidad de cuerpos que portan significados diferentes al normalizado, y es allí donde se gestan prácticas discriminatorias. Escobar y Díaz (2013) afirman, por ejemplo, que lxs estudiantes de inglés con identidades no heteronormativas son rechazadx por sus compañerxs de clase cuando se organizan trabajos en grupo.

Estos sistemas de relaciones, basados en discursos discriminatorios, afectan también las experiencias de aprendizaje de profesoras mujeres, aspecto que problematiza Barreto (2021). En su interesante estudio, esta profesora-investigadora cuestiona el lugar de la mujer docente dentro del sistema escolar, el desarrollo de la vida profesional en los colegios y, en términos de su experiencia identitaria, la influencia de los preceptos religiosos católicos.

Existe así un fuerte enlace con la temática que se aborda en el capítulo 4, sobre la necesidad de investigar y problematizar el “género y las profesoras de inglés”, como lo proponen en su estudio Chubash y González (2019).

Identidades profesoraes y estudiantiles

Vandrick (2017) hace una fuerte afirmación cuando señala que

las profesoras de idiomas y las académicas saben bien que ellas, al igual que otras mujeres trabajadoras, están caminando en la cuerda floja: si son “demasiado femeninas”, pueden ser consideradas débiles, pero si son “demasiado masculinas”, pueden ser consideradas como que no se comportan adecuadamente. (p. 232)

El dilema identitario tensa la cuerda floja cuando entran en juego más rasgos de la mujer profesora.

Ese andar en la cuerda floja para su construcción identitaria es lo que problematiza Barreto (2021). Para esta profesora, realizar una reconstrucción narrativa a lo largo del tiempo le permite señalar que los antecedentes religiosos no han sido de gran interés en la investigación de identidades profesoraes en ELT, especialmente cuando se trata de mujeres religiosas.

Es evidente la subyugación a la que se somete el cuerpo femenino y religioso. En un estudio histórico en México, por ejemplo, que narra el tránsito de la vida contemplativa de la mujer religiosa a su desempeño en el salón de clase, Díaz y Horta (2019) comentan que

las profesoras monásticas transmitían el modelo de sumisión femenino defendido ancestralmente por la Iglesia católica; por ello sus institutos eran el lugar perfecto para reproducir el control de los futuros ciudadanos. En esta perspectiva, las maestras religiosas eran las más indicadas para llevar a cabo la regeneración social. (p. 21)

Ese interés por la conservación del apostolado parece impregnar el sistema escolar de algunos colegios colombianos en los que Barreto (2021) tuvo la posibilidad de trabajar, utilizando sus habilidades lingüísticas no para enseñar inglés, sino para transmitir la palabra sagrada en inglés. Entonces, la identidad profesoral se ve sometida no solo al precepto religioso, sino también a la administración educativa, frente a las cuales se debe luchar.

Como lo han ilustrado también Chubash y González (2019), la mujer ocupa un lugar inferior en un sistema educativo y religioso que es patriarcal. Este es un tema que demanda toda nuestra atención dentro de los estudios de identidades profesoras en ELT, y que se configura desde el conocimiento colombiano en torno a identidades en ELT y género.

Apparentemente, también caminan en la cuerda floja identidades profesoras que no son heteronormativas. ¿Qué discursos y significados emergen cuando quien enseña inglés no es *straight*? Salazar y García (2014), en su estudio narrativo sobre las experiencias de vida de un profesor colombiano homosexual de inglés, problematizan el hecho de que “lxs profesorxs con orientación sexual no normativa no son deseables para [lxs niñxs] porque asumen que van a influir en lxs estudiantes. No obstante, lxs docentes también son señalados como [pedófilos], debido a creencias homofóbicas” (p. 12).

Además de la obvia discriminación, es importante señalar que la homosexualidad era calificada como aberrante en la profesión docente en Colombia, y solo hasta hace dos décadas esto ha cambiado en la ley que regula dicha profesión. Solo recientemente se ha comenzado a abordar, de manera local, la relación entre identidades de género y orientaciones sexuales no normativas en el ELT (Lander, 2018; Ubaque-Casallas y Castañeda-Peña, 2021). Este es otro tema emergente que merece ser central en los estudios sobre identidades profesoras en ELT en relación con identidades de género.

Estos tránsitos por la cuerda floja, dados por la sexualidad de lxs profesorxs de inglés, se han enfocado en la pertinencia y la falta de conocimiento sobre el tema en personas con orientaciones sexuales no normativas. Sin embargo, también resulta importante explorar qué sucede con aquellas personas heterosexuales que enseñan inglés. Según los resultados de su estudio reciente, Nelson (2017) narra lo siguiente:

Descubrí que para muchos de lxs profesorxs que se identificaban como lesbianas u homosexuales, los dilemas sobre salir del clóset eran abundantes; lxs profesorxs luchaban con cuestiones sobre salir del clóset: si salir o no, cómo, por qué o por qué no. Pero me sorprendió descubrir que algunos de lxs profesorxs que se identificaban como heterosexuales también experimentaban diversos dilemas sobre cómo representar sus identidades sexuales en clase. (p. 235)⁹¹

Este tema sugerido por Nelson (2017) es de suma trascendencia para comprender las identidades profesoriales en ELT desde una perspectiva de identidades de género. Recientemente, se han identificado, por ejemplo, los retos que implica no solo investigar sobre el género en ELT, sino también cuestionar las masculinidades tanto de profesores como de investigadores interesados en el tema (Bettani, 2015; Castañeda-Peña y Ubaque-Casallas, 2023).

Lxs estudiantes de inglés y lxs profesorxs en formación que enseñarán inglés en el futuro también forman parte del interés en la interfaz entre género, ELT e identidades. Por ejemplo, Hernández (2021) señala que “poco se han explorado las identidades de estudiantes-docentes [...] bajo la perspectiva de género como categoría analítica para entender la formación de la identidad” (p. 9)⁹².

Hernández (2021) también sugiere la necesidad de investigar qué tipo de identidades se construyen, se reclaman o se asignan, desde una perspectiva de identidades de género, a lxs estudiantes-profesorxs cuando realizan su práctica pedagógica. Esta temática cobra especial relevancia cuando, dentro de lxs estudiantes-profesorxs de ELT, no solamente emergen identidades lésbicas o gays, sino también identidades trans (Cabrejo, 2021).

Lugar(es) de enunciación

Hemos mencionado en capítulos anteriores que Macedo (2019) propuso la acción de conocimiento como una actividad de orden pedagógico. Esta actividad compromete la reflexión crítica sobre las identidades sociales que emergen discursivamente en el salón de clase, tanto en las interacciones entre quienes se

91 “To find that for many of the teachers who identified as lesbian or gay, coming out conundrums were rife; the teachers struggled with questions of self-disclosure - whether, how, why, why not. But I was surprised to find that some of the teachers who identified as straight also experienced various dilemmas about how to represent their sexual identities in class” (Nelson, 2017, p. 235).

92 “Little have student-teacher identities (STIs) been explored under the gender perspective as an analytical category to understand identity formation” (Hernández, 2021, p. 9).

encuentran en el aula como en las representaciones de dichas identidades, por ejemplo, en los materiales de enseñanza-aprendizaje del inglés.

También hemos argumentado que, para las madejas *género* (capítulo 3) y *estereotipos de género* (capítulo 4), esas acciones de conocimiento están relacionadas con el sujeto que habla. Es decir, las personas que realizan las investigaciones que conforman el corpus de este libro lo hacen desde un lugar de enunciación que es político y que está vinculado con matices de la identidad profesoral en ELT. Esta gama identitaria abarca desde estudiantes de pregrado o estudiantes-profesorxs, hasta profesorxs en ejercicio, futurxs profesorxs o educadorxs, lo cual también les sitúa dentro de comunidades imaginadas (Anderson, 2006; Posada-Ortiz y Castañeda-Peña, 2021).

Para esta madeja de identidades de género, la tabla 5 muestra los lugares de enunciación descritos anteriormente y los vincula con acciones de conocimiento relacionadas con lxs sujetxs que hablan, las cuales son similares a las de las madejas *género* y *estereotipos de género*. La tabla también ilustra una conexión con las madejas de hilos de conocimiento invisibles que elaboramos en capítulos anteriores (capítulos 3 y 4).

Como se puede apreciar en la tabla 5, el lugar de enunciación se vincula con procesos de identificación que realizan lxs tejedorxs. En el contexto en que estos trabajos investigativos son enunciados, se puede interpretar que se articulan acciones de conocimiento (Macedo, 2019) relacionadas con la autoidentificación entre lxs tejedorxs y lxs participantes en la investigación (Arias y Díaz, 2015).

Esto parece ser una acción importante que involucra actos de solidaridad y empatía en la clase de inglés frente a quien es discriminadx, en este caso, por sus identidades de género. Dicha acción puede extenderse a la comprensión de las diversidades presentes y no presentes en el aula de inglés (Escobar y Díaz, 2013), al motivar perspectivas educativas libres de prejuicios frente a los rasgos identitarios de las personas que participan en los actos educativos (Salazar y García, 2014).

Para Hernández (2021), estas temáticas deberían formar parte de los programas de formación profesoral en ELT, con el fin de equipar a lxs docentes con herramientas pedagógicas para combatir la violencia de género (Gaitán y Veloza, 2015). El lugar de enunciación se vuelve un rasgo especialmente significativo en la investigación presentada en este libro cuando la reflexión se realiza sobre la persona misma que investiga (Barreto, 2021).

Tabla 5. Expresiones de lugares de enunciación (madeja *identidades de género*)

Expresión del lugar de enunciación	Acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla	Autorxs	Madeja
Estudiantes de pregrado	• Establecer puntos en común entre los participantes	• Arias y Díaz (2015)	• Identidades de género e identidades sexuales en relación con las experiencias narrativas de aprendizaje en EFL
Profesora de inglés con vocación de servicio	• Autodescubrirse • Recuperar la voz propia • Realizar preguntas para definir las identidades profesora	• Barreto (2021)	• Identidad profesoral en EFL desde las perspectivas de género y las profesiones diversas
Futurxs profesorxs de inglés	• Comprender la diversidad presente en las aulas de lenguas • Cambiar hacia una perspectiva no prejuiciosa de los rasgos identitarios	• Escobar y Díaz (2013) • Salazar y García (2014)	• Identidades de género e identidades sexuales en relación con las experiencias narrativas de aprendizaje en EFL • Identidades de género y orientaciones sexuales no normativas en EFL
Profesorxs en ejercicio	• Pensar en estrategias para confrontar la violencia de género en las aulas	• Gaitán y Veloza (2015)	• Identidades de género y relaciones de poder en EFL
Profesorxs estudiantes	• Contribuir a la formación profesoral desde la perspectiva de género	• Hernández (2021)	• Identidades de género e identidades sexuales en relación con las experiencias narrativas de aprendizaje en EFL

Fuente: elaboración propia.

Esto se relaciona con un marco de acción que interroga a la persona misma y permite reconstruir procesos de formación identitaria profesional. Las acciones señaladas en estas madejas, vinculadas a las identidades de género, se conectan así con prácticas de enseñanza del inglés que denominamos pedagogías generizadas y que se describen en la siguiente sección.

Prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano

Solo una investigación (Gaitán y Veloza, 2015) de esta madeja de identidades de género ilustró una acción pedagógica directamente relacionada con la enseñanza del inglés. Las demás investigaciones se realizaron en contextos donde se enseña inglés o en relación con dichos contextos (como la formación de estudiantes-profesorxs de inglés (Barreto, 2021)).

Objetivos pedagógicos

Gaitán y Veloza (2015) manifiestan su propósito de combatir la violencia ejercida discursivamente a partir de la diferenciación de género en las aulas. Por lo tanto, no solo buscan, desde su experiencia pedagógica, mejorar las habilidades lingüísticas de sus estudiantes, sino también proveerles de habilidades sociales que les permitan relacionarse de manera más respetuosa cuando emergen identidades de género (Espinoza *et al.*, 2013; Soler, 2020; Ortega, 2021; Granados-Beltrán, 2022).

Actividades de aprendizaje que articulan ELT y género

Con sus estudiantes de primer grado, Gaitán y Veloza (2015) implementaron el trabajo colaborativo con el propósito de hacer a todxs lxs estudiantes responsables del éxito de la actividad. Por ejemplo, en sus grupos mixtos se debía jugar Scrabble (ordenar letras para formar palabras), y esta era una responsabilidad compartida por todxs lxs integrantes del grupo. De esta manera, se fomentaban hábitos de buena convivencia. También utilizaron loterías de imágenes y palabras, diccionario de dibujos, dominós y rompecabezas, entre otros juegos. A través de estas actividades, lxs estudiantes desarrollaron habilidades organizativas y de respeto mutuo.

En la siguiente sección se describen los conocimientos y aprendizajes que se derivan de los dos tipos de investigaciones analizadas en este capítulo: aquellas que incluyeron una práctica pedagógica (Gaitán y Veloza, 2015) y aquellas realizadas en contextos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje del inglés.

Acciones de conocimiento para promover la relación ELT-género

Como se puede apreciar, la investigación sobre las identidades de género tiene como menor contexto de exploración el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, aunque se relaciona de manera estrecha al enfocarse en procesos de

formación y de coconstrucción identitaria. He allí el valor de este tipo de investigación. Sin embargo, ambos enfoques contribuyen con importantes conocimientos y aprendizajes, que se describen en las siguientes secciones.

Aprendizaje de inglés como lengua extranjera

En el grupo de investigaciones que constituyen la madeja *identidades de género* se encuentra una concepción del aprendizaje de la lengua extranjera que se inclina hacia el reconocimiento de la diversidad. Por ejemplo, Arias y Díaz (2015) consideran que la misma gramática de la lengua y las estructuras que se enseñan de acuerdo con el currículo establecido pueden utilizarse para comprender que “hay otras maneras de construirse como persona, que se salen de lo socialmente impuesto” (p. 76).

Esta premisa se ve favorecida no solo desde el contenido lingüístico, sino también desde los temas abordados y su tratamiento. En la medida en que se diversifiquen las temáticas y se propongan en clase asuntos alternativos que permitan reflexionar sobre la diversidad, mayores oportunidades de acceso al aprendizaje tendrán estudiantes tanto heteronormados como aquellos que no lo son. Para Escobar y Díaz (2013):

En un ambiente de clase en el aula de L2 en el que el grupo de estudiantes se encuentra dispuesto y abierto a temas de diversidad sexual y de género, la integración de este tema se da con mayor facilidad, permitiendo a los y las estudiantes con identidades de sexo y género contranormativas identificarse con mayor facilidad con las temáticas que se trabajen en clase y aproximando a lxs demás estudiantes a estas temáticas de manera natural. (p. 91)

En la experiencia de Gaitán y Veloza (2015), la implementación del trabajo colaborativo posibilita que se instale el respeto por lxs demás en la práctica pedagógica, dados sus puntos de vista diversos, lo cual redundaría en ambientes de aprendizaje del inglés más saludables para todxs. En esa dirección del respeto y la comprensión, Pineda (2017) confirma el valor de la lectura de cuentos cortos en inglés. Salazar y García (2014) también abogan por aulas de clase de inglés que sean amigables a la diversidad desde múltiples ángulos identitarios; en sus propias palabras, el salón de clases es

un espacio en el que creencias, razas, posiciones políticas, puntos de vista, y hasta orientaciones diversas de género y sexo se encuentren para crear toda una comunidad de comunicación y debate compuesta por lxs estudiantes y, por supuesto, por el profesor guía, todxs por igual buscando el mismo fin común, el aprendizaje de una lengua extranjera. (Salazar y García, 2014, p. 88)

Consecuentemente, es en la interacción en el aula de inglés donde se pone en juego la creación de un espacio favorable para la convivencia en relación con las identidades de género, responsabilidad que recae no solo en lxs profesorxs, sino también en lxs estudiantes, quienes comparten acciones de conocimiento.

Acciones de conocimiento para estudiantes de inglés

Caviedes (2015) afirma que los discursos utilizados por las personas para hablar de otrxs pueden mostrar acuerdo (discursos aprobatorios) o desacuerdo (discursos no aprobatorios), y así generar aceptación o rechazo de los comportamientos, opiniones y demás manifestaciones de otras personas (pp. 159-160)⁹³. En las aulas de clase, tanto profesorxs como estudiantes pueden interactuar utilizando discursos aprobatorios o no aprobatorios (Baxter, 2002).

Escobar y Díaz (2013) describen acciones de visibilización, censura y autocensura por parte de estudiantes de inglés dentro del salón de clase. En el primer caso, lxs estudiantes utilizan discursos aprobatorios, es decir, hacen explícita su comprensión de la diversidad sexogenérica y valoran la presencia de personas y temas no heteronormativos, así como su reflexión como parte de la actividad de clase. En cambio, en los casos de censura por parte de compañerxs y de autocensura, predomina el discurso desaprobatorio.

En términos de aprendizaje de lenguas, este no se concibe como el dominio de estructuras lingüísticas o de la gramática, sino como el acceso a la participación e interacción en inglés, en la que es sano intervenir, se pertenezca o no a la diversidad sexogenérica. Consecuentemente, el conocimiento derivado de las experiencias comentadas por Escobar y Díaz (2013) puede traducirse en acciones de conocimiento orientadas a la sensibilización entre pares cuando interactúan en inglés. Esto implica una formación hacia la adopción de discursos de aprobación que resultan posibles cuando los actos educativos los hacen disponibles para lxs estudiantes.

La enseñanza-aprendizaje del inglés se convierte así en un espacio para que lxs estudiantes se relacionen entre sí a partir del uso cotidiano de discursos de reconocimiento y respeto por las identidades de género. Se trata también de un asunto transversal al currículo. Estos discursos aprobatorios o de desaprobación se manifiestan en comportamientos observables para lxs profesorxs de inglés. Por ejemplo, Gaitán y Veloza (2015) encuentran que lxs estudiantes pueden adoptar

93 "The pieces of speech used by people to talk about other people may show agreement (approbatory discourses) or disagreement (non-approbatory discourses) and thus generate acceptance or rejection of other people's behaviors, opinions, etc." (Caviedes, 2015, pp. 159-160).

distintas posiciones al realizar trabajo colaborativo: algunxs pueden ser líderes, otrxs oponerse a esos liderazgos y resistirlos, y otrxs simplemente convertirse en seguidores de quien asuma el liderazgo.

Así, los pares desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de sus compañerxs en la clase de inglés. A través de los discursos de aprobación o desaprobación de la diversidad sexogenérica, pueden facilitar o limitar el uso de la lengua, la participación y la expresión de opiniones. Es en ese hablar de, decir sobre y comentar respecto de las identidades de género que lxs estudiantes de inglés necesitan ser sensibilizadxs mediante la interacción con las acciones de conocimiento que propicien sus profesorxs.

Acciones de conocimiento para profesorxs de inglés

Arias y Díaz (2015) otorgan centralidad a las acciones de lxs profesorxs de inglés frente al manejo del currículo y del plan de temas a enseñar. Para estxs investigadorxs, es fundamental que lxs docentes incluyan contenidos relacionados con la diversidad sexogenérica, dado que existe el riesgo de perpetuar ideologías discriminatorias. Para ellxs,

es necesario que lxs profesorxs tengan un papel activo en cuanto a la inclusión de temáticas no normativas, que no atribuyan al libro la falta de tratamiento de ciertas problemáticas o situaciones actuales y que encuentren la manera, así sea en conversaciones informales en la clase, de fomentar la creación de escenarios de visibilización de identidades que por lo general son marginalizadas. (Arias y Díaz, 2015, p. 76)

Escobar y Díaz (2013) secundan esta idea del papel activo de lxs profesorxs. Sin embargo, asocian dicho papel a su relación con el diseño de actividades y a los discursos de aprobación o desaprobación de lxs estudiantes que emergen en el salón de clase de inglés y que también pueden ser utilizados por lxs docentes. Por ejemplo, de acuerdo con estxs autorxs, si lxs profesorxs de inglés se dirigen a sus estudiantes mediante discursos discriminatorios (de forma voluntaria o inadvertida), están ejerciendo un rol determinante en la legitimación o crítica de esos discursos sobre la diversidad sexogenérica y las identidades de género.

Que lxs docentes utilicen discursos de aprobación hacia las identidades de género se convierte en un factor clave, dado que “si lxs alumnxs ven que su identidad sexual no es motivo de burlas ni de comentarios peyorativos, su disposición a participar en la clase y en las actividades de intercambio lingüístico pueden ser más frecuentes, completas y más elaboradas” (Escobar y Díaz, 2013, p. 86).

Es decir, la forma en que se abordan los temas en clase (cualquiera, no exclusivamente los relacionados con la diversidad sexogenérica) tiene un impacto trascendental en cómo lxs estudiantes los comprenden e incorporan a su experiencia vital. Gaitán y Veloza (2015) vinculan este papel activo a la creación de ambientes de aprendizaje que disminuyan las tensiones originadas en las relaciones de poder que emergen de las identidades de género y de las actividades diseñadas por lxs profesorxs.

Dichas tensiones pueden manifestarse por su notable presencia en los medios de comunicación o en las redes sociales (Gómez Hincapié, 2020). Frente a este nivel de promoción de ideologías de género heteronormativas, Gómez Hincapié (2020) sugiere que lxs profesorxs utilicen como material precisamente esos mensajes difundidos por los medios y las redes para reflexionar sobre significados prejuiciosos. A nivel personal, en tanto se es profesor o profesora, para Salazar y García (2014),

un docente en este campo debe ser capaz de transmitir el mensaje y de permitir que sus estudiantes lo hagan, no debe haber ninguna barrera entre la relación docente-estudiante, y la mejor manera para hacerlo es hacer ver a lxs alumnxs que ambos están en ese proceso de aprendizaje, que comparten opiniones y experiencias de vida iguales [sic] de valiosas. (p. 85)

Esta última idea del (co)aprendizaje en la relación entre profesorxs y estudiantes de inglés es trascendental y afecta la manera en que se forma a lxs estudiantes para profesorxs de inglés.

Acciones de conocimiento para programas de formación

Los programas de formación profesoral, según Barreto (2021), podrían revisitarse curricularmente en temas como “el género, la igualdad, la diversidad, la justicia, etcétera, [porque] son importantes en la construcción de la sociedad y en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas” (p. 65)⁹⁴. Arias y Díaz (2015) también sugieren la inclusión de temas relacionados con las identidades de género de forma transversal a todo el currículo de formación de docentes de lenguas.

De esta forma, se vuelve viable que las prácticas pedagógicas se transformen hacia la comprensión de la existencia de estereotipos y también hacia el entendimiento de cómo se configuran las identidades profesorales de lxs estudiantes-profesorxs de lenguas (Barreto, 2021; Escobar y Díaz, 2013; Gaitán y Veloza, 2015). En esa misma línea de argumento, Hernández (2021) reconoce que

94 “Gender, equality, diversity, justice, and so on [are important] in society construction and language teaching and learning” (Barreto, 2021, p. 65).

“la identidad de género es parte inherente de la formación profesional del profesor de Lenguas Modernas, y promueve la apropiación de valores como la paz, la empatía, el reconocimiento de sí mismo, la equidad, la igualdad y la convivencia” (p. 67)⁹⁵.

La adopción explícita de un enfoque curricular con perspectiva de género para la formación profesoral implica que lxs formadorxs de profesorxs también cuenten con tal perspectiva, de modo que incluso lxs profesorxs con identidades de género no heteronormativas tengan sitios de trabajo que también les den la bienvenida y resulten saludables (Salazar y García, 2014).

Conclusiones

Este capítulo propone, para la formación de estudiantes-profesorxs de inglés, una importante reflexión política sobre el lugar de las identidades de género. Se interroga este sitio ontológico y epistemológico en la transversalidad del currículo responsable de dicha formación. Estos estudios también dialogan con el campo de Identidad de Profesores de Lenguas (IPL) y con la investigación internacional relacionada (Barkhuizen, 2017; Golombek y Klager, 2015; Johnson, 2003; Morgan, 2004, 2016; Norton, 2000; Pennington y Richards, 2016; Varghese, 2006) e incluyen además las identidades en construcción de profesorxs-estudiantes.

Lo que lxs tejedorxs colombianxs han mostrado en sus investigaciones, de escasa circulación, es que las identidades de género han probado, una vez más, su inestabilidad. También han evidenciado su influencia perversa en las relaciones que se establecen en las aulas de inglés y en los contextos de formación de estudiantes-profesorxs de inglés. La lucha discursiva radica en resistir lo heteronormativo como lo “correcto”, “único”, “inevitable” o “universal”. La identidad de género heteronormativa, en estos estudios, deja de ser algo dado por sentado.

Más adelante argumentaremos la necesidad explícita de confrontar, en la formación de profesorxs de inglés, mecanismos coloniales como el patriarcado y la misoginia, que arrebatan las identidades de género a los cuerpos que portan significantes otros o diferentes. He allí el interés político y activista que estos estudios no alcanzan a visibilizar del todo, dada su invisibilidad en el trabajo académico que, en Colombia, estudia la interfaz entre ELT y género.

95 “Gender identity is an inherent part of the Modern Languages Teacher professional formation, and it promotes the appropriation of values such as peace, empathy, recognition of oneself, equity, equality and communal living” (Hernández, 2021, p. 66).

Conclusiones y horizontes de fractura

La idea de este libro se edifica sobre la necesidad de conocer “desde adentro” la interfaz entre ELT y género en Colombia. A partir de un rastreo de más de dos décadas, logramos adentrarnos en trabajos investigativos de pregrado y posgrado que han abordado dicha relación. Para esta exploración, adoptamos un punto de vista metafóricamente sumergido en los hilos de diversos tejidos y tapices ofrecidos por nuestrxs tejedorxs. Esto nos permitió “ver desde adentro” sus lugares de enunciación, sus acciones de conocimiento-aprendizaje poco visibles y sus propuestas de pedagogizaciones generizadas para el ELT colombiano. A continuación, examinamos brevemente estos aspectos y resaltamos las contribuciones de nuestrxs tejedorxs.

Los lugares de enunciación y acciones de conocimientos-aprendizajes

En nuestro capítulo introductorio presentamos algunas posturas teóricas generales sobre los lugares de enunciación. Hemos pluralizado el término para reconocer que no existe un único centro universal con el poder de la enunciación epistemológica. Esa es nuestra crítica a la modernidad, que ha acaparado los estudios de género en conexión con el género. Reconocer los lugares de enunciación (así, en plural) implica visitar la geopolítica del conocimiento planteada desde Latinoamérica y desde los feminismos de mujeres negras, el cual trasciende límites geográficos y epistemológicos para descentrar el poder de la enunciación misma.

Con Benveniste (1971), desde una semiótica estructural, se argumenta que el yo enunciado también puede ser un yo silenciador, que construye al tú como objeto, lo cosifica y lo (des)humaniza. Con Grosfoguel (2011), el yo enunciator está localizado en un espacio geopolítico que es epistémico y también en una corpopolítica. Por lo tanto, los lugares de enunciación distan de ser totalizantes y son más bien interepistémicos, dados los juegos de poder que intervienen en los

diversos grupos sociales. Consecuentemente, la idea de Mignolo (1999) (“Soy donde yo pienso”) realiza un desplazamiento del centro del poder, de la racionalidad eurocéntrica y del presupuesto de que el género es unívoco e inevitable en tanto binario.

En conexión con el racismo y el género, Ribeiro (2017) propone que los lugares de enunciación, que también son de escucha (Osorio, 2019), se gestan al aceptar que las jerarquías de poder configuran estos lugares para ciertos grupos sociales (como, por ejemplo, las mujeres negras). En esa dirección, los capítulos 3 a 5 de este libro han mostrado que lxs tejedorxs hablan desde una localización marginal pero explícita de su identidad profesional (como lo son lxs profesorxs de inglés en formación inicial o continua).

Por lo tanto, argumentamos en este libro que, además de la dimensión semiótico-estructural, geopolítica, corpopolítica y de grupo social que constituyen los lugares de enunciación, es necesario escuchar relacional y críticamente otra dimensión identitaria: la profesional, es decir, en este caso, la del magisterio del inglés. Esta identidad magisterial es evidente en todo el corpus, ya que ningún trabajo identifica al enunciadador como un instructor monolítico de gramática de las lenguas.

Esto representa un avance en la formación inicial y permanente de docentes de inglés en Colombia, al menos entre quienes estudian la interfaz entre ELT y género y que se enuncian de diversas formas, involucrando sentidos de “maestrtrx”, como recapitulamos más adelante. La sugerencia para el campo en el país es escuchar esos lugares de enunciación que se manifiestan desde los márgenes y desde las fracturas:

“La escucha como crítica” no es el artificio de una crítica que juzga y prescribe una utopía, ni la arrogancia de una crítica que niega la esperanza; es una crítica que abre, que humilla, una crítica que construye la comprensión en y a través de la escucha. Implica el reconocimiento del confinamiento de la modernidad, de la finitud de sus universalidades y de sus pretensiones de validez total. Dicha crítica se esfuerza por dismantelar los mecanismos de negación, desprecio y desautorización del otro. La cuestión de la escucha es un desafío directo a los procesos de silenciamiento y olvido. ¿Puede la modernidad escuchar al otro lado de la diferencia colonial? (Vázquez, 2012, pp. 6-7)⁹⁶

96 “‘Listening as critique’ is not the artifice of a critique that judges and prescribes a utopia, nor the arrogance of a critique that denies hope; it is a critique that opens, that humbles, a critique that builds understanding in and through listening. It implies the recognition of the confinement of modernity, the finitude of its universalities, of its total validity claims. Such a critique strives for the dismantling of the mechanisms of negation, disdain and disavowal of the other. The question

¿Podemos escuchar la investigación sobre ELT y género olvidada en los anaqueles digitales de las bibliotecas universitarias de nuestro país? ¿Podemos reconocer a lxs profesorxs de inglés en formación inicial y en posgrado (nuestrxs tejedorxs) como sujetxs con lugar de enunciación? Frente a los conocimientos invisibles que se generan en los estudios de este corpus (véase el capítulo 1; véase también Cobo y Moravec (2011)), ¿se seguirán dando por sentados? ¿Serán solo prescindibles para certificar un título de pregrado o posgrado? ¿Apoyarán la visión moderna, unívoca y binaria del género en ELT como parte de la herencia anglo-europea que ha dominado la lingüística aplicada? De acuerdo con Vázquez (2012):

La escucha del exterior de la modernidad es aquella que reconoce a la gente común, a los empobrecidos, en definitiva, a todos aquellos que han sido despreciados como la fuente misma de la crítica decolonial. Son todos aquellos que la modernidad ha explotado materialmente, que han sido categorizados como “otros” según las jerarquías raciales, económicas y de género; todos aquellos que han sido hechos prescindibles frente al proyecto de la modernidad, quienes son la fuente y el fundamento de una crítica, de una impugnación y de un pensamiento capaz de desvincularse del dominio moderno/colonial. (p. 7)⁹⁷

La ética del escuchar implica la ética del nombrar. En acuerdo con Ribeiro (2017), “si no se denomina una realidad, ni siquiera serán pensadas mejorías para dicha realidad; seguirá siendo invisible” (p. 28). Teniendo en mente este supuesto, Ribeiro edifica sobre la obra de Collins, quien habla del *outsider within* en inglés, que aproxima a *forasteira de dentro* (en femenino y portugués), y que ha sido traducido al español como “extraña interior” o “extraña de dentro”: una mujer negra dentro de los feminismos. En su comentario:

[Patricia Hill Collins] define *outsider within* como la posición social o los espacios fronterizos ocupados por grupos con poder desigual. En el medio académico, por ejemplo, ese lugar permite a las investigadoras negras constatar, a partir de hechos de sus propias experiencias, anomalías materializadas

of listening is a direct challenge to the processes of silencing and oblivion. Can modernity listen to the other side of the colonial difference?” (Vázquez, 2012, pp. 6-7).

97 “Listening to the outside of modernity is one that recognizes the common people, the impoverished, in short, all those that have been disdained, as the very source of decolonial critique. It is all those that modernity has materially exploited, categorized as ‘other’ along racial, economic and gender hierarchies, all those that have been made dispensable vis-à-vis the project of modernity, who are the source and foundation of a critique, of a contestation and of thought able to delink from the modern/colonial rule” (Vázquez, 2012, p. 7).

en la emisión u observaciones distorsionadas de los mismos hechos sociales. Aunque Collins se refiera a la sociología, se puede asumir como práctica política desarrollada en todas las áreas del conocimiento. (Ribeiro, 2017, p. 32)

Por lo tanto, los conocimientos invisibles sobre ELT y género no deberían seguir ocupando un lugar de marginalidad, como ha sido predominante en la lingüística aplicada, o como lo expresaron, hace dos décadas, Piller y Pavlenko (2001):

El SLA [Second Language Acquisition], en particular, se ha caracterizado por una ceguera de género casi omnipresente, debido a la prevalencia de los enfoques psicolingüísticos y de la Gramática Universal en el campo, que suponen un usuario de la lengua genérico. (p. 3)⁹⁸

Los estudios presentados en este libro tienen el potencial de romper con esa universalización que conlleva el postulado teórico del “usuario de lengua genérico” y con la omnipresencia de la “ceguera” y “sordera” de género. También permiten comprender la importancia de considerar ángulos diversos de las identidades profesionales de lxs profesorxs de inglés, tanto en formación como en ejercicio, como una dimensión constitutiva de los lugares de enunciación.

¿Qué tanto se les cree en las universidades a estxs tejedorxs? ¿Qué estrategias emplean las universidades para desestancar estos conocimientos de su condición invisible o marginal? Es decir, con Kubota (2020), De Figueiredo y Martínez (2021) y Sugiharto (2022) (ver la “Introducción” general de este libro), pueden iniciarse prácticas que descolonicen el campo; nos referimos a prácticas que interrompan el dominio eurocentrado y anglocentrado de la lingüística aplicada.

Sin embargo, en el camino señalado por Ribeiro (2017), puede apreciarse que el colectivo de estudiantes en formación docente de inglés o de profesorxs en ejercicio que cursan posgrados, como lo son nuestrxs tejedorxs, puede ser escuchado con una “escucha como crítica” y nombrado. Consideramos que las universidades cuentan con los recursos para ello, por ejemplo, mediante la articulación con colectivxs de género y semilleros de investigación en género, dado que las “luchas” no se construyen únicamente en las aulas académicas.

A continuación, se sintetizan las diversas maneras en que lxs tejedorxs (u *outsiders within*) de la interfaz ELT-género explicitan sus lugares de enunciación desde ángulos identitarios.

98 “SLA [Second Language Acquisition], in particular, has been characterized by an almost ubiquitous gender-blindness due to the prevalence of psycholinguistic and Universal Grammar approaches in the field, which assume a generic language user” (Piller y Pavlenko, 2001, p. 3).

Rasgos identitarios profesionales asociados a los lugares de enunciación

Los lugares de enunciación, en conexión con las identidades profesionales, están estrechamente ligados a la opción de la acción informada, como sucede con la praxis o acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla (Macedo, 2019). Asimismo, las identidades profesionales docentes se intersecan con el género, la nacionalidad, la clase social, la diversidad sexogenérica y con aspectos “misionales” de la profesión docente. Esta fue una constante manifiesta en los capítulos 3 a 5.

Por ejemplo, en el capítulo 3, Ayala y Gómez (2019) se identifican con sus nombres propios y como profesorxs/investigadorxs. Este último rasgo identitario también es enunciado por Briceño y Julia (2020), Muñoz (2016) y Salazar (2020). Asimismo, se enuncian como profesorxs Mesa (2019), Salazar (2020) y Aguilar y Villamil (2018). Como profesorxs en preservicio se presentan Durango y Moyano (2016) y Romero (2018), además de Briceño y Julia (2020). De igual forma, como futuras profesoras se identifican Sierra y López (2017), junto con Briceño y Julia (2020). Explícitamente, Briceño y Julia (2020) se declaran como “profesoras mujeres”.

Con el sentido de estudiantes de licenciatura se presentan Sierra y López (2017), así como Durango y Moyano (2016). En el ámbito de investigadoras novatas también se enuncian Briceño y Julia (2020), quienes utilizan la mayor gama de rasgos de identidad profesional docente. En el espectro de ángulos identitarios asociados con la investigación, Salazar (2020) se manifiesta como profesora-investigadora-observadora. Micán (2016) y Ramírez (2019) se identifican como educadorxs. Sierra (2021) se presenta como hombre heterosexual de clase media, en favor de la diversidad de género, y como profesor-investigador colombiano de inglés.

En el capítulo 4, se observa, por ejemplo, que Camelo y Cely (2017) se enuncian desde el género y la orientación sexual personal. Castaño (2021) lo hace como profesora en preservicio y como mujer, mientras que Montenegro (2021) se vale de sus rasgos identitarios como profesora en ejercicio, como mujer y como colombiana.

Como estudiantes de pregrado y posgrado se enuncian Cortés y Díaz (2020), así como Gómez Hincapié (2020); como futura docente, se encuentra la expresión del lugar de enunciación de Moreno (2011), y como profesor de inglés, el de Serna (2021). Finalmente, Rueda y Luna (2021) expresan su lugar de enunciación como aprendices de lengua y estudiantes de pregrado.

El capítulo 5 sugiere que Arias y Díaz (2015) se identifican como estudiantes de pregrado, mientras que Escobar y Díaz (2013) y Salazar y García (2014) lo hacen como futurxs profesorxs de inglés. Barreto (2021) se enuncia como profesora de inglés con vocación de servicio; Gaitán y Veloza (2015), como profesorxs en ejercicio, y Hernández (2021), como profesorx estudiante.

En estos hallazgos, es evidente que ninguno de lxs tejedorxs hace explícita su raza de manera textual. No obstante, sí se manifiesta un locus profesional anclado en la identidad nacional. Hablamos de una naciente exposición del conocimiento generado en el ELT colombiano de forma manifiesta (por ejemplo, como profesor-investigador colombiano de inglés en Sierra, 2021; y como mujer colombiana en Montenegro, 2021).

También se evidencia la presencia de una identidad política asociada a lo magisterial como generadora de conocimiento en procesos de indagación que vinculan ELT y género (por ejemplo, como profesorxs/investigadorxs: Ayala y Gómez, 2019; Muñoz, 2016; Salazar, 2020; como investigadoras novatas: Briceño y Julia, 2020; y como profesora-investigadora-observadora: Salazar, 2020).

Lo político está presente en el servicio manifestado mediante la vocación docente (Barreto, 2021), en el compromiso con la educación (Micán, 2016; Ramírez, 2019) y en la defensa de la diversidad sexogenérica (Sierra, 2021). Asimismo, se configura en una profesión “imaginada”, de la cual la diversidad sexogenérica forma parte. Como se mencionó en los capítulos 4 y 5, se trata de un lugar de enunciación imaginado (Anderson, 2006; Posada-Ortiz y Castañeda-Peña, 2021), en el que lxs tejedorxs piensan, crean o añoran condiciones profesionales, o modos de ser profesionalmente, que son en sí mismos políticos (por ejemplo, Briceño y Julia, 2020; Sierra y López, 2017; Moreno, 2011; Escobar y Díaz, 2013; Salazar y García, 2014).

Finalmente, el género es un rasgo saliente en los lugares de enunciación, en asocio con otras dimensiones identitarias como profesoras mujeres (Briceño y Julia, 2020); como hombre heterosexual de clase media (Sierra, 2021); como testigos de la diversidad sexogenérica (Camelo y Cely, 2017); como mujer (Castaño, 2021; Montenegro, 2021). Con propósitos críticos, estos lugares de enunciación se asocian con acciones de conocimiento (Macedo, 2019), que se convierten en praxis en los trabajos investigativos analizados en este libro.

Acciones de conocimiento relacionadas con el sujeto que habla

Los lugares de enunciación de lxs tejedorxs como *outsiders within* son también políticos por su nexo con la acción, que forma parte de una pedagogización (ver el siguiente apartado “Hacia pedagogizaciones en clave de géneros”). Estas acciones hacen parte del activismo académico de profesorxs de inglés en formación inicial o continuada, un activismo que también permanece, en gran medida, invisible.

Dentro del conjunto de acciones políticas que defienden la diversidad sexo-genérica en el aula ELT, los trabajos descritos en este libro manifiestan una gran variedad de propuestas a considerar (véase más adelante). Las listamos sin que ello implique la formulación de un recetario a seguir. Por el contrario, se trata de acciones configuradas políticamente en estudios realizados en nuestro país y en aulas ELT sensibles a sus propios contextos. De allí proviene el interés político y contextualizado particular de lxs tejedorxs.

Frente al género

- Analizar y entender inequidades (Ayala y Gómez, 2019).
- Reconocer la singularidad de lxs estudiantes (Ayala y Gómez, 2019).
- Buscar oportunidades en el aula para impactar la vida del estudiantado (Briceño y Julia, 2020).
- Conocer los discursos de género presentes en el aula y su efecto en los procesos de aprendizaje del inglés; diseñar estrategias para fomentar la equidad (Muñoz, 2016).
- Ser conscientes de los supuestos que sustentan los marcos metodológicos (Salazar, 2020).
- Comprender el sentido de la otredad (Briceño y Julia, 2020).
- Visibilizar la discriminación hacia la homosexualidad (Mesa, 2019).
- Enseñar el inglés a través de hechos sociales (Aguilar y Villamil, 2018).
- Comprender la presencia de géneros en el aula (Briceño y Julia, 2020).
- Estar conscientes de la variabilidad de la cultura escolar (Briceño y Julia, 2020).
- Entender los discursos heteronormativos presentes en las aulas de inglés (Durango y Moyano, 2016).

- Promover procesos de coaprendizaje (Romero, 2018).
- Percibir el aula como un espacio de crecimiento para el estudiantado frente a la equidad y la diversidad (Briceño y Julia, 2020).
- Responder a las necesidades de lxs estudiantes (Sierra y López, 2017).
- Entender discursos heteronormativos presentes en las aulas de inglés (Durango y Moyano, 2016).
- Criticar las metodologías establecidas y a quienes las promueven (Micán, 2016).
- Transformar la conciencia humana; convertir el aula de inglés en un espacio para la libertad (Ramírez, 2019).
- Autocuestionar las propias prácticas de enseñanza del inglés (Salazar, 2020).
- Adherirse a las agendas de ELT y los estudios de género, y examinar las sutilezas de las dicotomías de género (Sierra, 2021).
- Aportar experiencias personales y contextos socioculturales de crianza; reconfigurar la propia subjetividad (Sierra, 2021).

Frente a género y estereotipos

- Reflexionar sobre la responsabilidad que tienen las aplicaciones de aprendizaje en la producción y reproducción de estereotipos de género en el mundo actual (Camelo y Cely, 2017).
- Cuestionar quiénes somos y qué hacemos como profesorxs (Castaño, 2021).
- Analizar el impacto del género en el contexto de la enseñanza del inglés y la relevancia del tema para la investigación (Cortés y Díaz, 2020).
- Reflexionar sobre el mundo en el que se vive y cuestionar la desigualdad social (Gómez Hincapié, 2020).
- Identificarse como agente de cambio y transformación a través de la enseñanza del inglés, con un enfoque sociocultural y crítico (Montenegro, 2021).
- Tener en cuenta los contenidos e imágenes que se le brindan a lxs estudiantes (Moreno, 2011).
- Cuestionar cómo los libros de texto refuerzan o resisten los estereotipos de género (Rueda y Luna, 2021).
- Promover el pensamiento crítico a través del aprendizaje de lenguas (Serna, 2021).

Frente a género e identidades

- Establecer puntos en común entre participantes (Arias y Díaz, 2015).
- Autodescubrirse, recuperar la voz propia y formular preguntas para definir las identidades profesoras (Barreto, 2021).
- Comprender la diversidad presente en las aulas de lenguas (Escobar y Díaz, 2013).
- Cambiar hacia una perspectiva no prejuiciosa frente a los rasgos identitarios (Salazar y García, 2014).
- Diseñar estrategias para confrontar la violencia de género en las aulas (Gaitán y Veloza, 2015).
- Contribuir a la formación profesoral desde una perspectiva de género (Hernández, 2021).

Si bien es cierto que este conjunto de acciones de conocimiento sobre el patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género, desarrollado por investigadorxs colombianxs marginadxs en su condición de estudiantes del área, podría ser juzgado como una forma de recolonización (esto depende de los lentes con que se mire y critique), también puede comprenderse desde su potencia como acciones orientadas a la descolonización del género (Lugones, 2008) en el ELT colombiano. Esta perspectiva se basa en su valor político como camino hacia la emancipación desde un sur epistemológico⁹⁹.

Los trabajos descritos en este libro muestran a profesorxs de inglés comprometidxs con “narrar” la experiencia de la diversidad sexogenérica en el ámbito del ELT. Con la metáfora de “lxs tejedorxs” comenzamos esta conversación con sus textos, con el propósito de conocer sobre ellxs y sobre sus inquietudes, otrora silenciadas e invisibilizadas en los archivos digitales universitarios.

En sus reflexiones epistemológicas sobre las ciencias sociales, nos dice Guarín (2017), profesor colombiano de la Universidad de Manizales, que “para saber quién es alguien, hay que compartir con ese alguien y, de ese encuentro, emerge la conversación necesaria, el conocimiento pertinente, la teoría requerida” (p. 28).

99 Coincidimos con Guarín (2017) en que el sur “se trata de una manifestación de voluntad política colectiva que se despliega en diversas regiones del mundo (África, Asia, América Latina, Oceanía, Europa y Norteamérica) para enfrentar la discriminación, la exclusión social y las formas hegemónicas y totalitarias que dominan el sistema global de conocimiento, sustentado en la noción de una historia única y una cultura modelo” (p. 28).

Creemos que esta es una forma de desestabilizar el poder unificador que, por más de cincuenta años, ha marcado la enseñanza de lenguas extranjeras, como el inglés en Colombia, bajo un marco ideológico neoliberal, con claras consecuencias para la diversidad sexogenérica, subsumida por la jerarquía binaria hombre-mujer.

La preocupación por el poder de esta jerarquía de género, que es a la vez ontológica y epistemológica, en el ELT colombiano ha sido abordada por estxs tejedorxs desde sus ejercicios investigativos. Sus contribuciones narran también la experiencia de un grupo subalternizado dentro de un sistema educativo que enseña a “ser hombre” (ver la “Introducción” general de este libro), y dan cuenta de una experiencia colombiana del ELT en relación con el género. Se trata de una experiencia cuya potencialidad emancipatoria es necesario seguir explorando y comprendiendo de manera continua.

Es ineludible crear conciencia sobre el estatus de liminaridad, en tanto *outsiders within*, de los conocimientos que aportan lxs estudiantes para profesor de inglés o que ya están en ejercicio, dentro del contexto de la interfaz entre ELT y género. En este sentido, tanto lxs tejedorxs como sus tejidos se sitúan en el umbral.

El aporte (no en sentido financiero) rastreable desde ese umbral es el compromiso con la situación humana de quienes participan en los estudios aquí descritos, desde el (des)orden pedagógico de las metodologías tradicionales para la enseñanza del inglés o para el estudio del género en contextos donde se enseña inglés. Reconocemos esas disrupciones o (des)órdenes como parte de las pedagogizaciones a las que nos referiremos en la siguiente sección.

Hacia pedagogizaciones en clave de géneros

Los procesos de identificación o autoidentificación expresados en los lugares de enunciación transforman el pensamiento pedagógico de lxs tejedorxs. Estos procesos también movilizan acciones pedagógicas que subvierten la idea generalizada del “usuario de la lengua genérico” (Piller y Pavlenko, 2001), es decir, un sujeto sin género.

En otras palabras, lxs tejedorxs plantean desplazamientos del dogma y de la ejemplaridad angloparlante en lo pedagógico, y los desafían activamente. Este (des)ordenamiento de las metodologías tradicionales para la enseñanza del inglés constituye un accionar que relacionamos con las pedagogizaciones que emergen en la interfaz entre ELT y género.

En perspectiva histórica, el término pedagogización fue identificado en los 50 en estudios educativos germanos. Para Depaepe *et al.* (2008), “pedagogización”

es un término contenedor, asociado al sociólogo Kob. Su aceptación en el ámbito germano no se dio sino hasta los 80. El término representa una dirección hacia la modernización del sistema educativo, con raíces en el mercado educativo, que debía ofrecerse a estudiantes fuera de lo común o, desde discursos patologizantes, a estudiantes “anormales”, como quienes presentan dislexia, talentos superiores o trastornos por déficit de atención.

Vista así, la “pedagogización podría leerse en términos de oposición a los proyectos pedagógicos que aspiran a la autonomía, la liberación e independencia. En este sentido, la pedagogización parece un concepto que no es diferente a la ‘medicalización’” (Depaepe *et al.*, 2008, pp. 15-16)¹⁰⁰. Estos autores argumentan que la pedagogización, como término contenedor, debe formar parte de una historiografía de la teoría educativa con perspectiva de desarrollo anclada en el pensamiento occidental.

En una nota de su artículo, Depaepe *et al.* (2008) reflexionan sobre el uso del término:

Originalmente como *Pädagogisierung*, cuya traducción al inglés es bastante problemática. En nuestros estudios anteriores también hemos utilizado “educacionalización”, “pedagogización” e incluso “educacionalizando”. Una búsqueda en Internet mostró que “pedagogización” se usa con mayor frecuencia que “educacionalización”. Por lo tanto, hemos elegido este término como el concepto general para este artículo. (p. 25)¹⁰¹

Con un sentido menos positivista o moderno de pedagogización, Mignolo y Walsh (2018) (especialmente Walsh) anclan este concepto en la descolonización como un accionar posibilitado por la verbalidad. La idea de verbalidad proviene del trabajo del pensador y educador descolonial Rolando Vázquez (2012). Para este autor, el poder es relacional en tanto verbalidad, es decir, palabra que actúa o se experimenta como vivencia. Así lo aclara, incluso al referirse al uso político que algunxs académicxs hacen del concepto de “Buen vivir”:

100 “Pedagogization could therefore be read in oppositional terms to pedagogical projects that aim for autonomy, liberation and independence. In this respect, pedagogization looks like a concept that is not dissimilar to ‘medicalization’” (Depaepe *et al.*, 2008, pp. 15-16).

101 “Originally as *Pädagogisierung*, of which the English translation is rather problematic. In our former studies we have also used ‘educationalization’ as ‘pedagogization’, and even ‘educationalizing’. A search on the Internet showed that ‘pedagogization’ is used more frequently than ‘educationalization’. Therefore, we have chosen this term as the overall concept for this article” (Depaepe *et al.*, 2008, p. 25).

El poder solo existe en la relacionalidad. Como toda verbalidad, el poder relacional, al igual que el amor relacional, no puede entenderse desde lo singular, pues es siempre, ya desde el inicio, una verbalidad, una relacionalidad. La noción de buen vivir, que traducimos como vivir en plenitud, no se refiere a una “buena vida”, con “vida” como objeto y “buena” como adjetivo; se refiere a *vivir en plenitud*: “vivir”, como verbalidad, en relacionalidad activa con el todo, con la “plenitud”. (Vázquez, 2012, p. 245)¹⁰²

En Mignolo y Walsh (2018) se aclara que, desde la perspectiva freireana, se habla de una pedagogía implicada. Esto quiere decir que la pedagogía, a través de la acción pedagógica o práctica, es liberadora tanto para el individuo como para los colectivos. Este estado de liberación es, además, sanador (Espinosa *et al.*, 2013). Por ello, la pedagogía es “más un verbo que un sustantivo; la pedagogización hace de la pedagogía una verbalidad” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 88)¹⁰³.

Estos autores también argumentan que pluralizar los conceptos de pedagogía y pedagogización contribuye a romper su singularidad y los sentidos monolíticos que les han sido atribuidos, particularmente en tradiciones occidentales como la que presentamos anteriormente en el caso germano. Asimismo, se distancian de Freire en el sentido de que su planteamiento no reconoce otros puntos de vista ontoepistemológicos, como los que derivan de los feminismos negros, que hemos considerado en este libro para entender, por ejemplo, los lugares de enunciación (Ribeiro, 2017).

Sin que se hayan concebido explícitamente de esta manera, las contribuciones estudiadas en los capítulos 3 a 5 muestran rasgos de prácticas de pedagogización. Algunas de ellas coinciden con los feminismos plurales de Latinoamérica (Espinosa *et al.*, 2013), otras con la resistencia discursiva (Soler, 2020), algunas con pedagogías transformadoras para la enseñanza del inglés (Ortega, 2021) y otras con pedagogías para la trans-formación de docentes de inglés (Granados-Beltrán, 2022; ver la “Introducción” general del libro).

Las prácticas de pedagogías generizadas en el ELT colombiano, descritas en el capítulo 3, indican que se enseña la lengua mediante el enfoque basado en

102 “Power only exists in relationality. Like all verbality, relational power as relational love, cannot be understood through the singular, it is always already a verbality, relationality. The notion of *buen vivir* that we translate as living in plenitude is not about ‘good life’ with ‘life’ as an object and ‘good’ as an adjective, it is about ‘living in plenitude’: ‘living’, a verbality, in active relationality with the whole, with ‘plenitude’” (Vázquez, 2012, p. 245).

103 “Pedagogy is ‘more of a verb than a noun; pedagogization makes pedagogy a verbality’” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 88).

tareas y el método comunicativo. Nuestro análisis sugiere que no se trata de una mera adopción de un modelo de enseñanza anglocentrado.

De acuerdo con Chala Bejarano *et al.* (2021), es importante trascender la dicotomía teoría/práctica, siendo esta última una aplicación acrítica de la primera. Esto tiene una implicación feminista: “del hacer al pensar y del pensar al hacer localizado” (Espinosa *et al.*, 2013; ver la “Introducción” general de este libro). Es decir, hablamos de la constitución de modos discursivos (Soler, 2020) y de modos de hacer como transformación a partir de la experiencia (Ortega, 2021; Granados-Beltrán, 2022; ver la “Introducción” general de este libro).

Esto implica, para lxs profesorxs de inglés, una formación en análisis discursivo, en interacción, en diseño de materiales y en una atención crítica a los fenómenos sociales que puedan emerger en el salón de clase. También conlleva una reconceptualización del género y del sentido de lo *cuir* latinoamericano en relación con la enseñanza del inglés.

El capítulo 4 evidencia una educación en ELT donde el foco no está en la estructura lingüística, sino en una perspectiva crítica frente a discursos estereotipados de género y otros que promueven la injusticia y la desigualdad social. Es decir, se utiliza el inglés como medio para reconocer la diversidad y para que lxs profesorxs de inglés se desempeñen desde la praxis (Macedo, 2019; Granados-Beltrán, 2022), realizando el “oficio de maestrx” (Méndez-Rivera y Guerrero-Nieto, 2022; Méndez-Rivera *et al.*, 2020; ver la “Introducción” general de este libro). El salón de clase de inglés se transforma así en un espacio para “humanizar con el corazón y la mente” (Ortega, 2021; ver la “Introducción” general de este libro).

El capítulo 5 muestra que se recurre al trabajo colaborativo, acompañado por la atención constante de lxs profesorxs durante el desarrollo de las actividades colectivas, y con énfasis en la interacción entre lxs estudiantes. De este modo, se busca no solo mejorar las habilidades lingüísticas de lxs aprendientes, sino también dotarles de herramientas sociales que les permitan relacionarse mejor cuando emergen identidades de género. Es en este sentido del accionar pedagógico que lxs sujetxs con agencia crítica y política (co)construyen la justicia social en la experiencia vivida (Granados-Beltrán, 2022), y el aprendizaje del inglés puede ser, además, sanador y terapéutico (Espinosa *et al.*, 2013).

En el espíritu de las pedagogizaciones, nuestros referentes (ver la “Introducción” general de este libro) se convierten en guías y no en una “autoridad pedagógica” (Mignolo y Walsh, 2018) ni teórica. Aunque en la teoría introductoria de este libro los denominamos “Pedagogías alternativas (generizadas)”, aclaramos que

lo “alternativo” no implica necesariamente el reemplazo de una visión pedagógica por otra, con el fin de constituir la como una “pedagogía totalizante”.

Como explica Santos (2006), no se puede solucionar un problema moderno (por ejemplo, la colonialidad de género en ELT) con una postura igualmente moderna, como la implementación de una alternativa pedagógica unificadora en la enseñanza del inglés y el género. Las posturas citadas implican, más bien, una identificación con el hacer descolonial como propósito.

No todas las experiencias se relacionan directamente con el patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género, pero desde dicho patrón puede comprenderse la actitud y la intención descolonial (Mignolo y Walsh, 2018) que atraviesan sus prácticas de pedagogización. Las pedagogías pueden concebirse, entonces, como

las luchas, prácticas, procesos y apuestas por la vida. Son la praxis de los caminos descoloniales que [...] trabajan para regenerar el tejido roto de la comunidad, el territorio, el conocimiento y la memoria ancestral, la espiritualidad y la existencia como vida misma. Son manifestaciones del [...] ejercicio de hilar hilos, de trenzar tejidos desde lugares situados, incluso desde la “diversidad epistémica que inscribe este campo abierto que llamamos ‘feminismos descoloniales’”. Las pedagogías descoloniales, en este sentido, implican la posibilidad de reconocimiento de los múltiples saberes, pensamientos, experiencias, existencias, cosmovisiones, disidencias y emociones que atraviesan a los sujetos y poblaciones que producen saberes desde posicionalidades que los ubican como subalternizados, explotados, oprimidos, etcétera. (Mignolo y Walsh, 2018, p. 95)¹⁰⁴

Mignolo y Walsh (2018) plantean interrogantes que retomamos para seguir reflexionando sobre la búsqueda de pedagogizaciones en ELT y género:

¿Cómo hacemos, y cómo podemos, movernos dentro de las fracturas, abrirlas y ampliar las fisuras? ¿Cómo podemos variar nuestra mirada para poder ver desde y a través de las fracturas? ¿Cómo podemos vigilar que esas fracturas no se cierren o que el orden dominante no las “empañete” para ocultarlas? (p. 83)

104 “The struggles, practices, processes, and wagers for life. They are the praxis of decolonial paths that [...] work to regenerate the broken weave of community, territory, ancestral knowledge and memory, spirituality, and existence as life itself. They are manifestations of [...] the exercise of spinning threads, to braid knitting from situated places, including from the “epistemic diversity that inscribes this open field that we call ‘decolonial feminisms’”. Decolonial pedagogies, in this sense, imply the possibility of re-knowing the multiple knowledges, thoughts, experiences, existences, cosmovisions, dissidences, and emotions that cross the subjects and populations that produce knowledges from positionalities that locate them as subalternized, exploited, oppressed, etc.” (Mignolo y Walsh, 2018, p. 95).

El argumento que defendemos en este libro parte de la necesidad de comprender, en primer lugar, los lugares de enunciación de lxs tejedorxs, así como de historizar (por ejemplo, a través de la escucha como crítica) sus prácticas de pedagogización. Estas prácticas pueden ser conducentes a una potencial liberación, es decir, a una descolonización cuidadosa y consciente del género en el ELT colombiano.

Horizontes como fracturas

Al deshilvanar los hilos de las madejas de conocimientos/aprendizajes invisibles, no solo pudimos vincularlos con los lugares de enunciación (ver tablas 3, 4 y 5), sino que también los entretejimos para comprenderlos mejor. De ese ejercicio derivamos situaciones coloniales e ideas para la descolonización de la interfaz ELT-género, representada en el patrón triangular género/estereotipos de género/identidades de género.

Estos dos temas se proponen como horizontes de acción, no como puntos fijos de llegada, sino como fracturas que interpelan las visiones monolíticas tanto del ELT como del género y de su interfaz. A continuación, nos ocupamos de ellos.

Situaciones coloniales en la interfaz ELT-género

Antes de presentar los nuevos entretejidos basados en las madejas de conocimientos/aprendizajes invisibles que revisamos en este libro, aclaramos el uso del término interfaz ELT-género. Una interfaz es el punto de interconexión entre entidades; sin embargo, la interfaz ELT-género no es una mera interconexión mecánica entre ELT y género.

Los dos elementos que la componen son multidimensionales y multifacéticos, particularmente desde una mirada crítica sobre el abuso de poder, como ocurre con la imposición ontoepistemológica universal. Sobre cada uno de estos campos se ejerce poder, y entre sí se relacionan mediante dinámicas también marcadas por ese poder.

En este sentido, la interfaz implica una doble carga, originada no por el poder en sí mismo, sino por su abuso, mediante el cual se imponen jerarquías. Por ejemplo, en ELT es ampliamente reconocida la oposición entre hablante nativo vs. hablante no nativo. En el ámbito del género, se impone la jerarquía binaria a través de la oposición hombre-mujer.

Pero ¿qué sucede cuando, en ELT, “el profe colombiano”, considerado de manera tácita como no nativo, también es homosexual, como lo expone, por ejemplo, Mesa (2019)? “El profe” no hace parte de ninguno de los elementos de

la interfaz en su sentido universalizante, pero sí los interconecta desde su marginalidad, en formas que suelen ser silenciadas o ignoradas. En consecuencia, su existencia es sustraída y deshumanizada. Esto configura una situación colonial susceptible de ser fracturada.

Grosfoguel (2011) afirma que las situaciones coloniales se relacionan con la opresión/explotación (léase, abuso de poder) de grupos sociales subordinados a manos de grupos dominantes. Este es el escenario en el que lxs tejedorxs que contribuyen a este libro tejen.

De un lado, hay subordinación de lxs estudiantes de pregrado o de posgrado que generan conocimiento-aprendizaje sobre la interfaz ELT-género. De otro, hay subordinación de la propia interfaz en el campo más amplio de la lingüística aplicada. Finalmente, existe una potencial subordinación de personas con géneros y sexualidades diversas que participan en procesos investigativos de formación docente.

Sin embargo, para amplificar el escenario, agregamos que esos son los escenarios de la interfaz ELT-género que lxs tejedorxs fracturan y sobre los cuales amplían las fisuras, utilizando el lenguaje de Mignolo y Walsh (2018) como respuesta a la situación colonial. Ahora bien, al observar las madejas de hilos y entretejerlas, se configuran situaciones coloniales “otras” que diversifican la misma interfaz ELT-género. Se trata de un observar desde adentro las fracturas que estos estudios abren, para continuar fisurándolas.

Castañeda-Peña y Méndez-Rivera (2022; ver también Gómez-Barris, 2017) hablan de un ver desde abajo (*seeing from below*) o desde adentro (*seeing from within*) como un proceder disidente del tradicional observar desde un punto de vista localizado externamente, en la superficie, al estilo del conocer occidentalizado.

Este cambio de mirada, no sobre el tejido sino desde adentro del tejido, nos posibilita plantear, como opciones, otras situaciones coloniales entretejidas en la interfaz ELT-género, que se ponen a disposición de las comunidades académicas ELT a través del trabajo de tejedorxs de Colombia.

Entretejidos (situaciones coloniales) en relación con la madeja *género*

En el capítulo 3 se entretejen cuatro nuevos tapices. En primer lugar, se configura el tapiz “Género y aprendizaje del inglés en el salón de clase”, especialmente desde los juegos de poder que emergen, intencionalmente o no, en las interacciones del aula (Benavides, 2016; Briceño y Julia, 2020; Delgado, 2019; Farfán, 2002; Micán, 2016; Durango y Moyano, 2016; Sierra, 2021; Muñoz, 2016; Parra, 2020; Aguilar y Villamil, 2018).

En segundo lugar, emerge el tapiz “Género y profesoras de inglés”, donde la “mujer” está sujeta a procesos de dominación en el ambiente escolar ELT, el cual se ha supuesto como un espacio seguro para ellas (Chubash y González, 2019).

En tercer lugar, germina para el país el tema de las aulas ELT separadas por género masculino y femenino, y mixtas, en el tapiz “Género y nivel institucional donde se enseña el inglés (el colegio)” (Erazo, 2020; Sierra y López, 2017; Sierra, 2021).

El cuarto tapiz que brota se relaciona con “Género y formación de profesorxs de inglés”, donde se denuncia la marginalidad de la formación docente de inglés en los currículos, tanto de pregrado como de posgrado (Durango y Moyano, 2016). Estos cuatro tapices se nutren de las siguientes madejas:

- Madeja de hilos 01. Género y justicia social en el aula EFL
- Madeja de hilos 02. Género, lenguaje y educación para la equidad en ELT
- Madeja de hilos 04. Género y estereotipos como producción discursiva en EFL
- Madeja de hilos 05. Género, representaciones sociales e identidades docentes en EFL
- Madeja de hilos 06. Género y subjetividades en EFL
- Madeja de hilos 09. Género, violencia y educación crítica multicultural en EFL
- Madeja de hilos 10. Género y aprendizaje EFL mediante tareas comunicativas
- Madeja de hilos 14. Género y educación en aulas EFL de un solo género
- Madeja de hilos 19. Género y videojuegos en EFL
- Madeja de hilos 20. Género y pedagogía crítica en EFL

Entretejidos [situaciones coloniales] en relación con la madeja *estereotipos de género*

En el capítulo 4 se entretejen dos tapices distintos. El primero se relaciona con “Aprendizaje del inglés en el salón de clase, estereotipos y discriminación”, donde se invita a ir más allá de una concepción binaria del género y de sus representaciones, no solo en actividades comunes de la clase de inglés, como las dramatizaciones, sino también en plataformas virtuales de alta circulación (Bonilla y Hernández, 2021; Gómez Hincapié, 2020; Gómez y Vargas, 2021; Castaño, 2021; Camelo y Cely, 2017; Cortés y Díaz, 2020).

El segundo tapiz saliente es el de los “Vectores promotores de los estereotipos de género (el libro de texto)”. Además de los discursos estereotipados que pueden encontrarse en los materiales de enseñanza, se señala que tanto profesorxs como alumnxs pueden ejercer discriminación al hablar desde discursos de género estereotipados (Cortés y Díaz, 2020; Castaño, 2021; Montenegro, 2021; Moreno, 2011).

Los tapices que florecen de los “estereotipos de género” se nutren de las siguientes madejas:

- Madeja de hilos 03. Estereotipos de género, alfabetización crítica y libros de texto EFL
- Madeja de hilos 07. Estereotipos de género y procesos críticos de aprendizaje EFL
- Madeja de hilos 11. Estereotipos de género y la alfabetización mediática crítica en contextos EFL
- Madeja de hilos 15. Estereotipos de género y comunicación EFL asincrónica en línea
- Madeja de hilos 16. Estereotipos de género y libros de texto EFL
- Madeja de hilos 18. Estereotipos de género y literatura en EFL

Entretejidos (situaciones coloniales) en relación con la madeja *identidades de género*

En el capítulo 5, las “Experiencias de aprendizaje, poder y discriminación” y las “Identidades profesoras y estudiantiles” constituyen dos nuevos tapices. En el primero, es evidente que los significados que circulan en el salón de clase de inglés son sensibles a los contextos. Sin embargo, lo son aún más las relaciones de poder que se establecen entre lxs actorxs que participan en las actividades, lecciones y cursos planeados por lxs profesorxs (Gaitán y Veloza, 2015; Arias y Díaz, 2015; Escobar y Díaz, 2013; Barreto, 2021). En el segundo tapiz, se exploran identidades no normativas, tanto profesionales como de género, de profesorxs y estudiantes de inglés (Barreto, 2021; Salazar y García, 2014; Hernández, 2021).

Estos tapices se nutren de las siguientes madejas:

- Madeja de hilos 08. Identidades de género e identidades sexuales en relación con experiencias narrativas de aprendizaje en EFL
- Madeja de hilos 12. Identidad profesoral en EFL desde perspectivas de género y profesiones diversas

- Madeja de hilos 13. Identidades de género y relaciones de poder en EFL
- Madeja de hilos 17. Identidades de género y orientaciones sexuales no normativas en EFL

Descolonización de la interfaz ELT-género

Para Castañeda-Peña y Rivera-Méndez (2022), es “esencial que la enseñanza del inglés comprenda su relación con otras pedagogías y no solo con los enfoques lingüísticos de la lengua y la enseñanza del inglés” (p. 811)¹⁰⁵. Esto constituye una crítica a la universalización de la pedagogía como un único cuerpo de conocimiento, y a la enseñanza ELT estandarizada como parte de una ideología neoliberal y capitalista.

Este pensamiento se vincula con la verbalidad (Vázquez, 2012) de las pedagogizaciones (Mignolo y Walsh, 2018). Hasta hace algunos años comenzó a evidenciarse la relación entre descolonización y el ELT colombiano (ver la “Introducción” general de este libro). Sin embargo, dentro de esta relación, es menos habitual pensar en la descolonización de la interfaz ELT-género.

Los trabajos aquí descritos son muestra de la posibilidad de romper/interrumpir/resistir discursos fijos de manera crítica (Soler, 2020), discursos que han “gobernado” una manera de ser del género en el ELT colombiano a través de potenciales pedagogizaciones. En la evolución histórica de sus fundamentos ontoepistemológicos, observamos una transición, especialmente entre los años 2020 y 2022, que sugiere una formación docente orientada a reconceptualizar el género y lo *cuir* latinoamericano en relación con la enseñanza del inglés (capítulo 3), al reconocimiento de los feminismos, particularmente los negros, como base epistemológica para la formación de docentes de inglés (capítulo 4), y a la formación docente de profesorxs de inglés en comprensiones del patriarcado y la misoginia (capítulo 5).

En la base de estos elementos de (des)aprendizaje, como las categorías normativas de género y de enseñanza ELT, y de (re)aprendizaje, como los lugares de enunciación “otros”, subyacen, sin determinismo, figuras como las *forasteiras de dentro* (Ribeiro, 2017), así como elementos de feminismos plurales que han emergido y siguen emergiendo en Latinoamérica (Espinosa *et al.*, 2013), pedagogías de la resistencia y la emancipación (Soler, 2020), pedagogías transformadoras para la enseñanza del inglés ancladas en la justicia social (Ortega, 2021)

105 “It is essential for ELT education to comprehend its [relationship] with pedagogies otherwise and not only with linguistic approaches to English language and teaching” (Castañeda-Peña y Méndez-Rivera, 2022, p. 811).

y pedagogías para la trans-formación de docentes de inglés (Granados-Beltrán, 2022), entre otras.

Esta empresa requiere un gran esfuerzo para descolonizar los sentidos normativos que, desde Occidente, han adquirido términos como género, LGBTQ+ y *queer* (Bello, 2018; Sierra, 2021). También se han utilizado en este libro los términos (des)humanizar, (re)humanizar y humanizar como parte de una tensión en la interfaz ELT-género, retomados de propuestas de feminismos plurales (Espinosa *et al.*, 2013) y de maneras “otras” de enseñar el inglés (Ortega, 2021).

Cada una de estas propuestas parte de un origen distinto del concepto de humanizar, como ocurre en los feminismos negros interseccionales o en el Buen Vivir, desde la epistemología indígena latinoamericana, lo que plantea como tarea inmediata que el ELT promueva diálogos interepistémicos.

Observamos también, en los trabajos aquí descritos, una iniciativa simultánea de desmetodologizar la metodologización del ELT (Micán, 2016). Estos esfuerzos forman parte de un accionar político-crítico en la educación en ELT y género que es necesario seguir construyendo en nuestro país, y cuya raíz se encuentra en los conocimientos-aprendizajes invisibles que este libro ha descrito. Agradecemos “el poco privilegio del que gozamos para hacer visible lo que se ha sometido a invisibilización” (Méndez-Rivera, 2022, comunicación personal).

Finalmente, los tapices, madejas de hilos invisibles y tejedorxs descritos en este libro abren para la comunidad ELT en general la discusión sobre el giro descolonial (ver la “Introducción” general de este libro; Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) en relación con su interfaz con el género. Su aporte resulta importante no solo para iniciar la discusión, sino también para comprender que “la descolonización del género” (Lugones, 2008) es ahora una tarea urgente de la lingüística aplicada del ELT en Colombia y, por extensión, en el mundo.

Referencias

- Abouchar, A. (2013). *Historia del creole en San Andrés*. Centro Editorial de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Aguilar, E. y Villamil, I. (2018). *Promoting gender equality consciousness in tenth graders through reading comprehension* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/15167>
- Aguirre, C. (2019). Apuntes para una corpo-política desde las escrituras Aimé Césaire y Frantz Fanon. *Universum*, 34(1), 15-38. <http://hdl.handle.net/11336/155582>
- Ali, R. y Hussain, L. (2019). Gender representation in primary level English and Urdu textbooks in Pakistan. *Pakistan Journal of Applied Social Sciences*, 10, 83-100. <https://doi.org/10.46568/pjass.v10i1.102>
- Aljuaythin, W. (2018). Gender representation in EFL textbooks in Saudi Arabia: A critical discourse analysis approach. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(5), 151-157. <http://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v7n.5p.151>
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (2.ª ed.). Verso.
- Arias, C. y Díaz, R. (2015). *Experiencias narrativas en el aula L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en Lenguas Modernas relacionadas con prácticas heterosexistas* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/18916>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (s. f.). *ATLAS.ti | El software no. 1 para el análisis cualitativo de datos*. <https://atlasti.com/es>
- Ayala, D. y Gómez, H. (2019). *Deconstructing heteronormativity in the EFL classroom* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2973>

- Bakar, K., Othman, Z., Hamid, B. y Hashim, F. (2015). Making representational meanings of gender images in Malaysian school English textbooks: The corpus way. *Arab World English Journal*, 6(4), 77-89.
- Banegas, D. L. y Evripidou, D. (2021). Introduction: Comprehensive sexuality education in ELT. *ELT Journal*, 75(2), 127-132. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa085>
- Barkhuizen, G. (Ed.). (2017). *Reflections on language teacher identity research*. Routledge.
- Barreto, L. (2021). *From religious to EFL teaching: Autobiographical study of a religious woman and her path to becoming a language teacher* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/38141>
- Barton, A. y Sakwa, L. (2012). The representation of gender in English textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 173-190.
- Bataineth, A. (2020). Analysis of gender bias in two Arabic language textbooks - Grade 1. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 3(12), 181-186. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2020.3.12.22>
- Baxter, J. (2002). A juggling act: A feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom. *Gender and Education*, 14(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/09540250120098843>
- Baxter, J. (2003). *Positioning gender in discourse*. Palgrave Macmillan.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: Reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55, 104-128. <https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Benattabou, D. (2020). Gender imbalances in the visual discourse of Moroccan EFL textbooks: A critical image analysis. *Journal of Translation and Language Studies*, 1(1), 1-25. <https://doi.org/10.48185/jtls.v1i1.20>
- Benavides, C. (2016). *EFL students' social identities construction through gender-based short stories* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/3109>
- Benveniste, E. (1971). *Problems in general linguistics*. University of Miami Press.
- Bettani, S. (2015). Straight subjectivities in homonormative spaces: Moving towards a new, 'dynamic' heteronormativity? *Gender, Place & Culture*, 22(2), 239-254. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2013.855713>
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.

- Bonilla, A. y Hernández, J. (2021). *Multimodal texts: Strengthening productive competences while addressing gender stereotypes in the EFL classroom* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16644>
- Bouزيد, H. (2019). Gender issues in select Moroccan ELT textbooks: A review. *Research in English Language Pedagogy*, 7(2), 209-231. <https://doi.org/10.30486/relp.2019.665890>
- Briceño, S. y Jula, Y. (2020). *Exploring ninth-graders' perceptions on gender affairs through group activities in an EFL classroom* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/25838>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Editorial Paidós.
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061>
- Cabrejo, P. (2021). The experiences of a transgender student in an initial English language teacher education program. En P. Rivera y H. Castañeda-Peña (Eds.), *ELT local research agendas II* (pp. 167-184). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Camelo, O. y Cely, K. (2017). *Estereotipos de género en Duolingo: hacía la deconstrucción del binarismo* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/35522>
- Cameron, D. (1995). *Verbal hygiene* (1.ª ed.). Routledge.
- Cameron, D. (2006). *On language and sexual politics*. Routledge.
- Castañeda, A. (2012). EFL women-learners construction of the discourse of egalitarianism and knowledge in online-talk-in-interaction. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 163-179. <https://doi.org/10.14483/22487085.3827>
- Castañeda-Peña, H. (2009). *Masculinities and femininities go to preschool: Gender positioning in discourse*. Editorial PUJ.
- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. En H. Castañeda-Peña et al., *ELT local research agendas I* (pp. 17-34). Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Castañeda-Peña, H. (2021a). Local identity studies of gender diversity and sexual orientation in ELT. *HOW Journal*, 28(3), 154-172. <https://doi.org/10.19183/how.28.3.683>
- Castañeda-Peña, H. (2021b). Género & ELT. En H. Castañeda-Peña (Ed.), *Género, gender & ELT* (pp. 23-40). Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castañeda-Peña, H. y Méndez-Rivera, P. (2022). Engaging in decolonial 'pedagogizations' at a Colombian doctoral teacher education program in English language teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 804-821. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a12>
- Castañeda-Peña, H., Ubaque-Casallas, D. y Delgado-Ochoa, J. (2022). Embodied gender/sex identity and English language teaching: Two narratives and dissident identities from Colombia. *Issues in Educational Research*, 32(3), 906-924. <http://www.iier.org.au/iier32/castaneda-pena.pdf>
- Castaño, M. (2021). *Students' responses to gender stereotypes: Implications & recommendations* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/26246>
- Castellanos, G. (2010). *Decimos, hacemos, somos. Discurso, identidades de género y sexualidades*. Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/7fc20ef2-945e-4eb6-8d5d-54fb98365521>
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.
- Caviedes, L. (2015). From underdogs to important speakers: Unveiling language learners' identities through peer-approval discourses. En W. Escobar y H. Castañeda-Peña (Eds.), *Discourse analysis applied to English language teaching in Colombian contexts: Theory and methods* (pp. 159-182). Universidad El Bosque.
- Chala Bejarano, P. A., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M. y Salazar-Sierra, A. (2021). Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada. *Educación y Educadores*, 24(2), 221-240. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>
- Chiariello, E., Olsen, J., Owen, N., Ronk, T. y Wicht, S. (2018). *Social justice standards: The learning for justice anti-bias framework*. Learning for Justice.
- Chubash, E. y González, G. (2019). *Critical discourse analysis of the female foreign language teachers' identity construction. A gender perspective*

- [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/50254>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona; Universidad Internacional de Andalucía.
- Coleman, H. (Ed.) (1996). *Society and the language classroom*. Cambridge University Press.
- Collins, P. (1997). Comment on Hekman's "Truth and method: Feminist standpoint theory revisited": Where's the power? *Signs*, 22(2), 375-381.
- Collins, P. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cortés, C. y Díaz, C. (2020). *An EFL textbook content analysis: Gender stereotypes and gender equality* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12375>
- Cursos y Carreras. (s.f.). *Licenciatura en Lengua Extranjera Inglés*. USTA. <https://www.cursosycarreras.co/licenciatura-en-lengua-extranjera-ingles-virtual-usta-FO-320833>
- Darni, A. y Abida, F. (2017). Gender bias in elementary school language textbooks. *International Journal of Gender and Women's Studies*, 5(1), 128-133. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10208583>
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Hampton Press Inc.
- De Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo* (T. López Pardina, Trad.). Cátedra. (Obra original publicada en 1949).
- De Figueiredo, E. y Martínez, J. (2021). The locus of enunciation as a way to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge. *Applied Linguistics*, 42(2), 355-359. <https://doi.org/10.1093/applin/amz061>
- De Lauretis, T. (1989). *Technologies of gender. Essays on theory, film and fiction*. Palgrave Macmillan.
- Decreto 2277 de 1979 (14 de septiembre), por el cual se dictan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. *Diario Oficial* 35374.
- del Valle, J. y Meirinho, V. (2016). Ideologías lingüísticas. En J. Gutiérrez (Ed.), *Enciclopedia de lingüística hispánica* (vol. 2, pp. 622-631). Routledge.

- Delgado, J. (2019). *The emergence of third space and gendered subjectivities in the EFL class* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/23082>
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A. y Simon, F. (2008). About pedagogization: From the perspective of the history of education. En P. Smeyers y M. Depaepe (Eds.), *Educational research: The educationalization of social problems* (Vol. 3, pp. 13-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9724-9_2
- DePaolo, C. y Wilkinson, K. (2014). Get your head into the clouds: using word clouds for analyzing qualitative assessment data. *TechTrends*, 58, 38-44. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0750-9>
- Díaz, L. y Horta, J. (2019). De la contemplación al salón de clases. La vida de las profesoras religiosas de Jalisco (1847-1920). *Diálogos sobre educación: Temas actuales en investigación educativa*, 10(18), 1-23. <https://doi.org/10.32870/dse.vi18.505>
- Durán, N. C. (2006). Exploring gender differences in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 123-136. <https://doi.org/10.14483/22487085.174>
- Durango, J. y Moyano, M. (2016). *Heteronormative and non-heteronormative discourses in L2 classrooms in Bogotá* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/34192>
- Erazo, M. (2020). *Heteronormative discourses in classrooms at the Republic of China School* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/51369>
- Escobar, M. (2021a). Identidades sexuales y de género dentro de la enseñanza-aprendizaje de inglés en Colombia: Narrativas de experiencias de aula L2 de estudiantes gays y lesbianas de una universidad privada. En H. Castañeda-Peña (Ed.), *Género/gender & ELT* (pp. 77-86). Editorial Universidad Distrital.
- Escobar, M. (2021b). Gender and sexual identities in EFL in Colombia: Narratives of L2 experiences of gay and lesbian students at a private university. En H. Castañeda-Peña (Ed.), *Género/gender & ELT* (pp. 87-96). Editorial Universidad Distrital.
- Escobar, M. y Díaz, F. (2013). *Narrative classroom experiences of Xaverian gay and lesbian students in the L2 classroom* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/6843>

- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M. y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 403-441). Ediciones Abya-Yala.
- Esposito, R. (2012). *Communitas. Origen y destino de la comunidad* (C. R. Molinari Marotto, Trad.). Amorrortu Editores.
- Fahriany, A. y Wekke, I. (2018). Gender representation in English textbooks for Islamic junior high school students. *Kahaah: Journal of Gender Studies*, 8(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.15548/jk.v8i2.221>
- Fandiño-Parra, Y. (2021). Decolonizing English language teaching in Colombia: Epistemological perspectives and discursive alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166-181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Farfán, A. (2012). *Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de lengua extranjera* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/44683>
- Fausto-Sterling, A. (2019). Gender/sex, sexual orientation, and identity are in the body: How did they get there? *The Journal of Sex Research*, 56(4-5), 529-555. <https://doi.org/10.1080/00224499.2019.1581883>
- Ferreira, A. (2019). Social identities of black females in English language textbooks used in Brazil and Cameroon: Intersectionalities of race, gender, social class and critical racial literacy. *Revista X*, 14(4), 20-40. <https://doi.org/10.5380/rvx.v14i4.66191>
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86. <https://doi.org/10.35362/rie380831>
- Foucault, M. (1981). *The history of sexuality. I. An introduction*. Pelican.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Francis, B. (1998). *Power plays: Primary school children's constructions of gender, power, and adult work*. Trentham Books.
- Francis, B. (2001). Commonality and difference? Attempts to escape from theoretical dualisms in emancipatory research in education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/09620210100200071>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1967).

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012b). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Gaitán, M. y Veloza, D. (2015). *Gendered power relationships: An influential factor in first graders' collaborative work* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/3553>
- Galafassi, D., Daw, T. M., Thyresson, M., Rosendo, S., Chaigneau, T., Bandeira, S., Munyi, L., Gabrielsson, I. y Brown, K. (2018). Stories in social-ecological knowledge cocreation. *Ecology and Society*, 23(1), 23. <https://doi.org/10.5751/ES-09932-230123>
- Galeano, P. y Sánchez, J. (2021a). Experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes *queer*. En H. Castañeda-Peña (Ed.), *Género, gender & ELT* (pp. 97-104). Editorial Universidad Distrital.
- Galeano, P. y Sánchez, J. (2021b). The narratives of *queer* students in content-based foreign language classes. En H. Castañeda-Peña (Ed.), *Género, gender & ELT* (pp. 105-112). Editorial Universidad Distrital.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 15, 60-66.
- Golombek, P. y Klager, P. (2015). Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. *Ilha do Desterro*, 68(1), 17-32. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2015v68n1p17>
- Gómez Hincapié, C. (2020). *Raising awareness about violent language portrayed in media content by implementing a CML pedagogical intervention in an EFL class* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/10495/16854>
- Gómez, C. y Vargas, S. (2019). *Generating critical thinking on gender issues using listening activities* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/15991>
- Gómez-Barris, M. (2017). *The extractive zone: Social ecologies and decolonial perspectives*. Duke University Press.
- González, J., Restrepo, R. y Ruiz, J. (2020). *The impact of using video games for the development of the knowledge component of the intercultural communicative competence on students of first semester* [tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/12235>

- Grada, K. (2010). *Plantation memories: Episodes of everyday racism*. Unrast Verlag.
- Gramsci, A. (2001). *Cuadernos de la cárcel* (A. M. Palos, Trad.). Ediciones Era. (Obra original publica en 1975).
- Granados-Beltrán, C. (2022). Disrupting colonial tensions in initial language teacher education: Criteria based on critical interculturality. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 627-645. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a03>
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), 1-38. <https://doi.org/10.5070/T411000004>
- Guarín, G. (2017). Desplazamientos epistemológicos contemporáneos en las ciencias sociales y humanas en América Latina. En S. Alvarado, E. Rueda y G. Orozco (Eds.), *Las ciencias sociales en sus desplazamientos: Nuevas epistemes y nuevos desafíos* (pp. 27-38). CLACSO; Universidad de Manizales; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Bioética; Universidad Simón Bolívar; ARNA - Action Research Network of the Americas.
- Guerrero-Nieto, C. H., Menezes Jordão, C. y Veronelli, G. (2022). Decoloniality in ELT: A political project. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 586-594. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a01>
- Hall, M. (2014). Gender representation in current EFL textbooks in Iranian secondary schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 253-261. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.2.253-261>
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (pp. 313-346). Ediciones Cátedra; Universitat de València; Instituto de la Mujer.
- Hernández, L. (2021). *Student-teachers' gender identities: A narrative approach from the pedagogical practicum at PUJ* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/58655>
- Hruska, B. (2004). Constructing gender in an English dominant kindergarten: Implications for second language learners. *TESOL Quarterly*, 38(3), 459-485. <https://doi.org/10.2307/3588349>
- Jin, N., Ling, Y., Tong, Ch., Ling, L. y Tarmizi, M. (2013). An analysis on gender-based language and illustrations in Malaysian secondary schools'

- English language and literature textbooks. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(18), 115-127.
- Johnson, K. (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through *mentoring*. *Teaching and Teacher Education*, 19, 787-800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.06.003>
- Karima, M. (2017). Towards a zero tolerance on gender bias in the Moroccan EFL textbooks: Innovation or deterioration? *Arab World English Journal*, 8(3), 338-355. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no3.22>
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kubota, R. (2020). Confronting epistemological racism, decolonizing scholarly knowledge: Race and gender in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 44(5), 712-732. <https://doi.org/10.1093/applin/amz033>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/360>
- Lander, R. (2018). *Queer English language teacher identity: A narrative exploration in Colombia*. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(1), 89-101. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.63658>
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lee, J. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27, 39-53.
- Litosseliti, L. (2006). *Gender and language: Theory and practice*. Hodder Arnold.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, 9, 73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford University Press.
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: An introduction. En D. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (pp. 1-49). Routledge.
- Majid, A. y Fateme, E. (2015). Language and gender: A critical discourse analysis on gender representation in a series of international ELT textbooks. *International Journal of Research Studies in Education*, 4(2), 3-12. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2014.963>

- Mallon, F. (1995). Promesa y dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de la historia Latinoamericana. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, Tercera serie, 12, 87-116.
- Méndez, D. (2019). *Shaping primary school children's notions of gender through language in the L2 classroom* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/50436>
- Méndez-Rivera, P. y Guerrero-Nieto, C. (2022). Formación inicial de maestros de inglés en Colombia: Giros y desplazamientos. *Educación y Humanismo*, 24(42). <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.4662>
- Méndez-Rivera, P., Garzón, E., Noriega, R., Rodríguez, F. y Osorio, G. (2020). *English teacher: Subjetividad e inglés en Bogotá*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://hdl.handle.net/11349/32513>
- Méndez-Tapia, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual. *Educação & Realidade*, 42(2), 673-686. <https://doi.org/10.1590/2175-623656193>
- Mesa, A. (2019). *Students' awareness on LGBTI issues in a heteronormative EFL classroom* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/23369>
- Micán, A. (2016). *Revealing students' discourses on constructions of gender through communicative tasks* [tesis de pregrado inédita]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mignolo, W. (1999). I am where I think: Epistemology and the colonial difference. *Journal of Latin American Cultural Studies: Travesía*, 8(2), 235-245. <https://doi.org/10.1080/13569329909361962>
- Mignolo, W. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, 21(2), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. Gobierno de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Documentos/340146:educacion-inclusiva-e-intercultural>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016a). *Orientaciones y principios pedagógicos del currículo sugerido de inglés para instituciones educativas y secretarías de educación (grados transición a 5° de primaria)*.

- Gobierno de Colombia. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Orientaciones-IE-y-SE_RevMEN_VF.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016b). *Orientaciones y principios pedagógicos - Currículo sugerido de inglés (grados 6° a 11° - English for Diversity and Equity)*. Gobierno de Colombia. https://eco.colombiaaprende.edu.co/wp-content/uploads/2021/10/Anexo-14-Orientaciones-y-principios-Pedagogicos_RevMEN_VF.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016c). *Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia*. Gobierno de Colombia. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-02/CurriculoSugerido_0.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2018). *Enfoque identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismo y subjetivación política*. CLACSO; Prometeo Sociales Publicaciones. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20101108114944/modonesi.pdf>
- Mojica, C. P. y Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 139-153. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.56209>
- Mojica, C. y Castañeda-Peña, H. (2021). Helping English language teachers become gender aware. *ELT Journal*, 75(2), 203-212. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa076>
- Molina Ríos, J. A. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. *Signo y Pensamiento*, 38(74). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-74.elpg>
- Montenegro, D. (2021). *Giving the textbook meaningful life in the EFL classroom: A critical approach* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16546>
- Moraña, M. (1998). El boom del subalterno. En S. Castro-Gómez y E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate)* (pp. 175-184). Porrúa.
- Moreno, L. (2011). *"Mientras los hombres trabajan las mujeres planchan": Análisis discursivo del manual de texto para niños y niñas Windows 6*

- [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/5912>
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 172-188. <https://doi.org/10.1080/13670050408667807>
- Morgan, B. (2016). Language teacher identity and the domestication of dissent: An exploratory account. *TESOL Quarterly*, 50(3), 708-734. <https://doi.org/10.1002/tesq.316>
- Muñoz Arteaga, V. (2011). Pasaje de las sexualidades posmodernas. Revisión a las propuestas en torno a una vida sexual liberada. *SituArte*, 6(11). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/situarte/article/view/16023>
- Muñoz Rueda, M. (2016). *Developing Communicative Competence Through a Task-Based Approach in Ninth Grade Students at Institución Educativa Departamental El Carmen* [tesis de maestría inédita]. Universidad Externado de Colombia.
- Muñoz, L. (2016). *Gender inequality in oral participation: Exploring eighth graders' discourses in an EFL classroom* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/5686>
- Nelson, C. (2017). Identity dilemmas and research agendas. En G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 234-239). Routledge.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education ESL.
- Norton, B. (Ed. invitado). (1997). Language and identity [Special issue]. In N. Hornberger and S. McKay (Eds.), *Sociolinguistic and language education* (pp. 1-13). Multilingual Matters.
- Norton, B. y Pavlenko, A. (Eds.). (2004). *Gender and English language learners*. TESOL Publications.
- Norton, B. y Toohey, K. (Eds.). (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press.
- Nunoo, F., Mensah, D., Boahen, E. A. y Nunoo, I. (2017). Analysis of gender representation in basic level English textbooks in Ghana. *Journal of Science and Technology*, 37(2), 98-109. <https://doi.org/10.4314/just.v37i2.8>
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the coloniality of knowledge, power, and being in EFL textbooks. *HOW Journal*, 27(2), 113-133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>

- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Editorial Anagrama.
- Orozco, Y. (2019). ¿Pedagogías queer o pedagogías decolonial? Por prácticas escolares también antirracistas, anticapitalistas y desde/con/para los cuerpos sur. *Revista de Educación*, 18, 85-113. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3751/3692
- Ortega, Y. (2021). Transformative pedagogies for English teaching: Teachers and students building social justice together. *Applied Linguistics*, 42(6), 1144-1152. <https://doi.org/10.1093/applin/amab033>
- Parham, F. (2013). Gender representation in children's EFL textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1674-1679. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.9.1674-1679>
- Parra, Ó. (2020). *To identify role assignment according to gender in the visual content of ELT textbooks* [tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/31257>
- Pavlenko, A., Blackledge, A., Piller, I. y Teutsch-Dwyer, M. (Eds.). (2001). *Multilingualism, second language learning and gender*. Mouton de Grayter.
- Pennington, M. y Richards, J. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 1-19.
- Perdomo, Á., Zuluaga, E. y Duque, J. (2009). *Characteristics of TEFL students' use of written language in an online discussion forum* [tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/1915>
- Piller, I. y Pavlenko, A. (2001). Introduction: Multilingualism, second language learning, and gender. En A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller y M. Teutsch-Dwyer (Eds.), *Multilingualism, second language learning and gender*. Mouton de Grayter.
- Pineda, W. (2017). *Experiencing reading EFL short stories in the English classroom* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/5698>
- Pontificia Universidad Javeriana. (s.f.). *Licenciatura en Lenguas Modernas*. <https://www.javeriana.edu.co/carrera-licenciatura-en-lenguas-modernas>
- Posada-Ortiz, J. Z. y Castañeda-Peña, H. (2021). Commodity, immunity, and struggle: (Re)visiting senses of community in ELT. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 182-195. <https://doi.org/10.14483/22487085.16707>

- Ramírez, M. (2019). *Social justice and racial discrimination understandings in the EFL classroom through the implementation of a project-based didactic unit* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2974>
- Ribeiro, D. (2017). *O que é: lugar de fala?* Editora Letramento.
- Rojas, X. (2012). Female EFL teachers: Shifting and multiple gender and language-learner identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 92-107. <https://doi.org/10.14483/22487085.3823>
- Romero, Y. (2018). *Promoting critical thinking on gender issues in 10th grade* [tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/15171>
- Rondón Cárdenas, F. (2012). LGBT students' short-range narratives and gender performance in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 77-91. <https://doi.org/10.14483/22487085.3814>
- Rueda, A. y Luna, L. (2021). *Grammar rules speak about gender roles: A feminist discourse analysis of grammar examples* [tesis de pregrado, Universidad Industrial de Santander]. <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/e9a77ddd-d728-4461-a1c1-deb4ffb41269/content>
- Ruiz, J. (2022). *Ser y estar transgénero: jóvenes transgénero y acción colectiva*. Secretaría de Educación del Distrito - SED. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3497>
- Ruiz-Cecilia, R., Guijarro-Ojeda, J. R. y Marín-Macías, C. (2021). Analysis of heteronormativity and gender roles in EFL textbooks. *Sustainability*, 13(1), 220. <https://doi.org/10.3390/su13010220>
- Sabsay, L. (2016). *The political imaginary of sexual freedom: Subjectivity and power in the new sexual democratic turn*. Palgrave Macmillan.
- Salami, A. y Ghajarieh, A. (2016). Culture and gender representation in Iranian school textbooks. *Sexuality & Culture*, 20, 69-84. <https://doi.org/10.1007/s12119-015-9310-5>
- Salazar, D. (2020). *Understanding EFL preschoolers' subjectivities through art-based literacy practices* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/27846>
- Salazar, N. y García, K. (2014). *Narrativa autobiográfica de un profesor de inglés abiertamente homosexual* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/18908>

- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 46, 37-46. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100004>
- Santos, B. S. (2006). *The rise of the global left, the World Social Forum and beyond*. Zed Books.
- Serna, I. (2021). *Implementing problem-solving activities to enhance critical thinking among EFL young learners* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/23574>
- Shamsuddin, Ch. y Hamid, B. (2017). Representational meanings of gender stereotyped professional occupation images in selected Malaysian English language textbooks. *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 23(4), 128-142. <http://doi.org/10.17576/3L-2017-2304-10>
- Shamsuddin, Ch., Keong, Y. y Hamid, B. (2015). Gender stereotyped images of occupations in Malaysian primary English textbooks: A social semiotic approach. *Arab World English Journal*, 6(4), 166-181.
- Sierra, A. y López, A. (2017). *Conceptions of coeducation with single-sex classes (with a gender perspective) of third and fourth grade teachers of English as a foreign language at El Colegio* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/34185>
- Sierra, N. (2021). *Discourses of gender and sexuality in English language teaching: A critical discourse analysis in Colombian EFL classrooms* [tesis de maestría inédita]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Soler, S. (2020). Resistir en educación: Por una educación ética y política para el siglo XXI. En R. García y J. Wilches (Eds.), *La educación superior en Colombia: Retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 45-69). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Soria, A. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial. Una lectura a contrapelo. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19, 1-15. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/54848>
- Soto-Molina, J. E. y Méndez, P. (2020). Linguistic colonialism in the English language textbooks of multinational publishing houses. *HOW Journal*, 27(1), 11-28. <https://doi.org/10.19183/how.27.1.521>
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Sugiharto, S. (2022). Enacting the locus of enunciation as a resistant tactic to confront epistemological racism and decolonize scholarly knowledge.

- Applied Linguistics*, 43(1), 196-202. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa023>
- Suhartono, S. y Kristina, D. (2018). Gender bias in textbooks and test items of English language learning in the Indonesian context. In *Fourth Prasasti International Seminar on Linguistics (Prasasti 2018)* (pp. 425-428). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/prasasti-18.2018.78>
- Sulaimani, A. (2017). Gender representation in EFL textbooks in Saudi Arabia: A fair deal? *English Language Teaching*, 10(6), 44-52. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n6p44>
- Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal*, 46(1), 81-91. <https://doi.org/10.1093/elt/46.1.81>
- Sunderland, J. (1998). Girls being quiet: A problem for foreign language classrooms? *Language Teaching Research*, 2(1), 48-62. <https://doi.org/10.1177/136216889800200104>
- Sunderland, J. (2000a). Baby entertainer, bumbling assistant and line manager: Discourses of fatherhood in parentcraft texts. *Discourse & Society*, 11(2), 249-274. <https://www.jstor.org/stable/42888310>
- Sunderland, J. (2000b). New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk and student talk. *Language Teaching Research*, 4(2), 149-173. <https://doi.org/10.1177/136216880000400204>
- Sunderland, J. (2000c). State of the art review article: Gender, language and language education. *Language Teaching*, 33(4), 203-223. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.454-463>
- Sunderland, J. (2004). *Gendered discourses*. Palgrave Macmillan.
- Sunderland, J., Cowley, M., Rahim, F., Leontzakou, C. y Shattuck, J. (2002). From representation towards discursive practices: Gender in the foreign language textbook revisited. En L. Litosseliti y J. Sunderland (Eds.), *Gender identity and discourse analysis* (pp. 223-256). John Benjamins Publishing Company.
- Talbot, M. (2010). *Language and gender*. Polity Press.
- Tamayo, W. (2020). *Addressing violence through critical multicultural education in an EFL class* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/16709>
- TESOL Quarterly. (2004). *Gender and TESOL* [Número especial]. *TESOL Quarterly*, 38(3). <https://www.jstor.org/stable/i285133>
- Ubaque-Casallas, D. (2021). Language pedagogy and teacher identity: A decolonial lens to English language teaching from a teacher educator's

- experience. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 199-214. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90754>
- Ubaque-Casallas, D. y Castañeda-Peña, H. (2020). Non-normative corporalities and transgender identity in English as a foreign language student teachers. *HOW Journal*, 27(2), 13-30. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.548>
- Ubaque-Casallas, D. y Castañeda-Peña, H. (2021). "I'm here and I am queer". *Queer teacher identities in ELT. A Colombian study. Folios*, (53), 91-105. <https://doi.org/10.17227/folios.53-11291>
- Universidad de Antioquia. (s.f.). *Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/idiomas/estudiar-escuela/pregrados/licenciatura-lenguas-extranjeras>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (s.f.). *Perfil del egresado*. <http://liclenguasmodernas.udistrital.edu.co:8080/perfil-del-egresado>
- Universidad Industrial de Santander. (2024). *Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés*. <https://pregrados.uis.edu.co/licenciatura-en-lenguas-extranjeras-con-enfasis-en-ingles/>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (s.f.). *Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés*. <https://estudios.unad.edu.co/licenciatura-en-lenguas-extranjeras-con-enfasis-en-ingles>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.-a). *Licenciatura en Español e Inglés*. <https://humanidades.upn.edu.co/departamento-de-lenguas/licenciatura-en-espanol-e-ingles/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.-b). *Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. <https://humanidades.upn.edu.co/departamento-de-lenguas/maestria-en-ensenanza-de-lenguas-extranjeras/>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (s.f.). *Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés*. https://www.uptc.edu.co/sitio/portal/sitios/universidad/vic_aca/facultades/fac_educa/preg/lic_108041_t/
- Universidad Tecnológica de Pereira. (s.f.). *Licenciatura en Bilingüismo con Énfasis en Inglés*. <https://artes.utp.edu.co/licenciatura-bilinguismo/>
- Van Eck, N. J. y Waltman, L. (2010). *VOSviewer* (versión 1.6.18) [Software de computación]. <https://www.vosviewer.com/>
- Van Leeuwen, T. (2021). *Multimodality and identity*. Routledge.
- Vandrick, S. (2017). Feminist language teacher identity research. En G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 228-233). Routledge.

- Varghese, M. (2006). Bilingual teachers-in-the-making in Urbantown. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(3), 211-224.
- Vázquez, R. (2012). Towards a decolonial critique of modernity: Buen vivir, relationality and the task of listening. En R. Fornet-Betancourt (Ed.), *Capital, poverty, development (Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität*, vol. 33, pp. 241-252). Wissenschaftsverlag Mainz.
- Villa, W. y Villa, E. (2019). Possible actions detached from the formation of the other: Culture from the framework of education. *Journal of Historical Archaeology & Anthropological Sciences*, 4(6), 212-220. <https://doi.org/10.15406/jhaas.2019.04.00204>
- Vogel, S. y García, O. (2017). Translanguaging. En G. Noblit y L. Moll (Eds.), *Oxford research encyclopedia of education* (pp. 1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Walsh, C. (2015). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from Abya Yala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 9-21. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Waqar, S. y Ghani, M. (2019). Gender exclusion in textbooks: A comparative study of female representation in provincial ELT textbooks of Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 9(5), 377-391. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n5p377>
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Blackwell Publishing.
- West, C. y Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.
- Widodo, H. y Elyas, T. (2020). Introduction to gender in language education. *Sexuality & Culture*, 24, 1019-1027. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09753-1>
- Woodward, T. (2001). *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge University Press.

Sobre el autor

Harold Castañeda-Peña

Harold Castañeda-Peña es un educador e investigador apasionado, dedicado a explorar las intersecciones entre género, identidad, poder y desigualdad en la enseñanza del inglés y la formación de docentes. Como miembro del profesorado del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia), imparte seminarios sobre investigación doctoral, así como sobre género y educación. Cuenta con doctorado en Educación de Goldsmiths (University of London) y aporta una amplia experiencia y conocimiento a su labor académica y pedagógica.

Correo: hacastanedap@udistrital.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6828-8712>



Este libro se terminó de imprimir en mayo del 2026,
en Carvajal Soluciones de Comunicación SAS,
Bogotá, Colombia.

Consulta
nuestro catálogo



Género & ELT: hilos invisibles aborda el ámbito poco explorado de la investigación educativa en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (*English language teaching-ELT*) en Colombia desde una perspectiva de género. Este libro de investigación se centra en entretelar algunas investigaciones de pregrado y posgrado realizadas por docentes colombianos de inglés, las cuales actualmente son en gran medida invisibles, ya que en su mayoría no están publicadas y se encuentran principalmente en repositorios digitales universitarios.

Dirigido tanto a audiencias locales como internacionales, este libro entrelaza temas como el género, los estereotipos y las identidades en ELT, para fomentar un diálogo sobre la intersección entre la enseñanza del inglés y el género. A través de un tejido metafórico, el libro revela los intrincados patrones de los "aprendizajes de conocimientos invisibles". Busca decolonizar los enfoques curriculares, ofreciendo una perspectiva renovada sobre el género y la orientación sexual en la enseñanza del inglés y la formación docente.