

Énfasis

{ Género & ELT }

Editor
Harold Castañeda-Peña



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE





Énfasis

Género & ELT



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Énfasis

Libros de los énfasis del Doctorado

Interinstitucional en Educación

Género Gender & ELT

Editor

HAROLD CASTAÑEDA-PEÑA

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Bogotá, Colombia – 2021

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2021

ISBN Impreso: 978-958-787-272-9

ISBN Digital: 978-958-787-273-6

Preparación editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación

<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

Asistente editorial

Elban Gerardo Roa Díaz

eventosdie@udistrital.edu.co

PBX: (57+1) 3239300, ext.6330-6334

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión

Fundación Común Presencia

Imágenes

Cortesía de Amparo Osorio

Texto "Ella".

Sandra Rocío López Rueda

Esta edición 2021 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Impreso en Bogotá, Colombia, 2021

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Género, gender & ELT / editor, Harold Castañeda-Peña. -- 1a ed. --
Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.
p. -- (Doctorado Interinstitucional en Educación. Énfasis ; no. 30)

Contiene bibliografía al final de cada capítulo. -- Textos en inglés y español.

ISBN 978-958-787-272-9 (impreso) -- 978-958-787-273-6 (digital)

1. Inglés - Enseñanza - Metodología 2. Pedagogía I. Castañeda Peña, Harold, editor ed. II. Serie

CDD: 428.0071 ed. 23

CO-BoBN- a1077608

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares.



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



Comité Editorial CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña
Presidente CADE

Adela Molina Andrade

*Representante grupos de investigación:
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.*

Juan Carlos Amador Baquiro

*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y
las Matemáticas-GIIPlyM y Jóvenes,
Culturas y Poderes,
del Énfasis en Lenguaje y Educación.*

Rodolfo Vergel Causado

*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas
GIIPlyM, Matemáticas Escolares Universidad
Distrital-MESCUUD y EDUMAT,
del Énfasis en Educación Matemática.*

Diego Hernán Arias Gómez

*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, Emilio, Educación
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la
Educación, Pedagogía y Educación Comparada*

Carmen Helena Guerrero Nieto

*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del Énfasis en ELT
EDUCATION*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán
*Director DIE
Universidad Pedagógica Nacional*

Harold Andrés Castañeda-Peña
*Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Henry Giovany Cabrera Castillo
*Director DIE
Universidad del Valle*



Tabla de Contenidos

Prefacio	
Enseñanza de género e inglés: surgimiento y aprendizaje	
Dánie Marcelo de Jesus	15
Preface	
Gender and English language teaching: Emergence and learning	
Dánie Marcelo de Jesus	19
Capítulo 1	
Género & ELT	
Harold Castañeda-Peña	23
Chapter 2	
Gender & ELT	
Harold Castañeda-Peña	41
Capítulo 3	
Generolectos y enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera	
Carolina María Camacho Zambrano	59
Chapter 4	
Genderlects in teaching and learning EFL	
Carolina María Camacho Zambrano	69
Capítulo 5	
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	
Mariana Escobar Gómez	77

Chapter 6	
Gender and sexual identities in EFL in Colombia: Narratives of L2 experiences of gay and lesbian students at a private university	
Mariana Escobar Gómez	87
Capítulo 7	
Experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes queer	
Paula Galeano Bohórquez y Juan Felipe Sánchez Guzmán	97
Chapter 8	
The narratives of queer students in content-based foreign language classes	
Paula Galeano Bohórquez and Juan Felipe Sánchez Guzmán	105
Capítulo 9	
Experiencias narrativas de estudiantes sobre prácticas discursivas heterosexistas en el aula de inglés como segunda lengua	
Camila Arias y Ricardo Díaz	113
Chapter 10	
Narrative experiences of students in the L2 classroom related to heterosexist discursive practices	
Camila Arias and Ricardo Díaz	123
Capítulo 11	
Discursos de violencia y la (co)construcción de identidades de género en el aula de clase de inglés como lengua extranjera	
Andrea Camila Farfán Ardila	133
Chapter 12	
Violent discourses and the (co)construction of gendered identities in an EFL classroom	
Andrea Camila Farfán Ardila	141

Capítulo 13	
Las creencias y prácticas pedagógicas de profesores de inglés relacionadas con el género: experiencias en aulas de un solo género	
Laura Malagón Cotrino	149
Chapter 14	
Teachers' gender beliefs and teaching practices in single-sex EFL classrooms	
Laura Malagón Cotrino	159
Capítulo 15	
Materiales de ELT y derechos de l@s niñ@s: género, agencia y educación para la ciudadanía	
Diana Marcela Herrera Torres	167
Chapter 16	
ELT materials and children's rights: Gender, agency and citizenship education	
Diana Marcela Herrera Torres	175
Capítulo 17	
El discurso generizado en la clase de lengua extranjera	
Catherine Benavides-Buitrago	183
Chapter 18	
The gender discourse in the EFL classroom	
Catherine Benavides-Buitrago	191
Capítulo 19	
Surgimiento de discursos reflexivos sobre género en una clase de inglés	
Jorge Eliécer Chaparro	197
Chapter 20	
Emerging reflective discourses on gender in an EFL class	
Jorge Eliécer Chaparro	205

Capítulo 21 Cuestionamiento de discursos hegemónicos de género: el surgimiento del tercer espacio Jonathan Delgado-Ochoa	215
Chapter 22 Challenging hegemonic discourses of gender: Emergence of the third space Jonathan Delgado-Ochoa	225
Capítulo 23 La formación de docentes de inglés: una experiencia pedagógica sobre cómo incorporar una mirada de género a las prácticas y contextos de profesores(as) de inglés en Colombia Claudia Patricia Mojica	233
Chapter 24 The professional development of EFL teachers: How to incorporate a gender perspective into the practices of Colombian teachers Claudia Patricia Mojica	247
Capítulo 25 Intentar decolonizar el género en un programa de formación inicial de docentes de lenguas Carlo Granados-Beltrán	259
Chapter 26 Attempting to decolonize gender in a B.A. ELT program Carlo Granados-Beltrán	269

Agradecimientos

Pensar la intersección del género con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en la formación de docentes es un reto que pocas personas aceptan, asumen y encarnan. Desde ángulos diversos pero relacionados, en un tipo de imagen caleidoscópica, los co-autores de este libro lo han hecho. Quiero sinceramente agradecerles por compartir sus biografías, sus experiencias y, especialmente, por mantener el diálogo abierto. A través de los años, nos hemos acompañado en esta aventura de preguntarnos por identidades despojadas, por identidades que experimentan el poder y por otras que lo ejercen de formas multifacéticas. Gracias por la compañía.

Un agradecimiento especial para Amparo Osorio por la generosa donación del material artístico de su propiedad, incluido en este trabajo y por la cuidadosa edición del material académico, artístico y literario que acompaña esta obra. Agradezco también la generosa oportunidad que nos ha dado la profesora Sandra Rocío López Rueda al compartirnos “Ella”.

Acknowledgement

Thinking about the intersection of gender with learning English as a foreign language and with language teacher education is a challenge that few people accept, assume and embody. From various but crisscrossed angles, in a kind of kaleidoscopic image, the co-authors of this book have done so. I want to sincerely thank all of them for sharing their biographies, their research experiences, and especially for keeping the dialogue open. Through the years, we have accompanied each other in this adventure of asking ourselves about dispossessed identities, about identities that experience power and about other identities that exercise power in multifaceted ways. Thanks for the companionship.

A special thanks to Amparo Osorio for the generous donation of the artistic material of her property, included in this work and for the careful editing of the academic, artistic and literary material that accompanies this research book. I am also grateful for the generous opportunity that Sandra Rocío López Rueda has given us by sharing “Ella”.

Enseñanza de género e inglés: surgimiento y aprendizaje

Dánie Marcelo de Jesus¹

El campo de los estudios de género y de ELT ha crecido en la última década, a través de la investigación sobre la formación del profesorado y las identidades de los estudiantes. Se ha buscado abordar cuestiones de desigualdad sexual, en particular las relacionadas con el discurso, el uso lingüístico y los hablantes, el diseño de materiales y las creencias. Desafortunadamente, los planes de estudio de idioma inglés en los cursos de formación del profesorado lo han descuidado en lo que respecta al tema de la diversidad, así como en la forma en que los profesores pueden abordar este tema en el aula de ELT. Este volumen bilingüe intenta traer esta discusión a un primer plano basado en iniciativas de investigación llevadas a cabo en el Sur Global.

Los capítulos primero y segundo, “Género & ELT/Gender & ELT”, de Harold Castañeda-Peña, presentan los temas principales de la investigación en género (pedagogías y prácticas, materiales, creencias, derechos e identidades) en aulas de ELT en Colombia.

Los capítulos tercero y cuarto, “Generolectos y enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera/Genderlects and English language teaching and learning”, de Carolina Camacho, se basan en el análisis literario y la sociolingüística para discutir cómo el concepto de género puede afectar el lenguaje de mujeres y hombres.

Los capítulos quinto y sexto, “Identidades sexuales y de género dentro de la enseñanza-aprendizaje de inglés en Colombia: narrativas de experiencias de aula L2² de estudiantes gays y lesbianas de una universidad privada/Gender

1 Doutor em Linguística pela PUCSP
Professor do MeEL e do Departamento de Letras

2 L2 significa segunda lengua

and sexual identities in EFL in Colombia: Narratives of L2 experiences of gay and lesbian students at a private university”, de Mariana Escobar Gómez, se centran en las narrativas de los estudiantes de inglés como L2 en la educación superior que abordan sus orientaciones sexuales no heteronormativas.

Los capítulos séptimo y octavo, “Experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes queer/ The narratives of queer students in content-based foreign language classes”, de Paula Galeano Bohórquez y Juan Felipe Sánchez Guzmán, presentan iniciativas de investigación que incluyen un marco de experiencias narrativas de aprendizaje de lenguas extranjeras basadas en contenidos sobre género.

Los capítulos noveno y décimo, “Experiencias narrativas de estudiantes sobre prácticas discursivas heterosexistas en el aula de inglés como segunda lengua/ Narrative experiences of students in the L2 classroom related to heterosexist discursive practices”, de Camila Arias y Ricardo Díaz, reflexionan sobre investigaciones sobre experiencias de formación docente en materia de prácticas discursivas, así como sobre identidad de género y orientación sexual en el aula L2.

Los capítulos décimo primero y décimo segundo, “Discursos de violencia y la (co)construcción de identidades de género en el aula de clase de inglés como lengua extranjera/Violent discourses and the (co)construction of gendered identities in an EFL classroom”, de Camila Farfán, desafían los discursos de violencia y su relación con la construcción de identidades de género de los estudiantes de idiomas en las aulas de inglés como lengua extranjera.

Los capítulos décimo tercero y décimo cuarto, “Las creencias y prácticas pedagógicas de profesores de inglés relacionadas con el género: experiencias en aulas de un solo género/Teachers’gender beliefs and teaching practices in single-sex EFL classrooms”, de Laura Malagón Cotrino, analizan las creencias de cuatro profesores de inglés como lengua extranjera sobre la coeducación de niños y niñas. Los hallazgos sugieren prácticas pedagógicas binarias entre profesores.

Los capítulos décimo quinto y décimo sexto, “Materiales de ELT y derechos de l@s niñ@s: género, agencia y educación para la ciudadanía/ELT materials and children’s rights: Gender, agency and citizenship education”, de Diana Marcela Herrera, abordan cuestiones relacionadas con una serie de libros

de texto colombianos de inglés como lengua extranjera para estudiantes de primaria desde una perspectiva crítica del discurso, con miras a comprender cómo los niños y sus derechos son transmitidos por los libros de texto.

Los capítulos décimo séptimo y décimo octavo, “El discurso generizado en la clase de lengua extranjera/The gender discourse in the EFL classroom”, de Catherine Benavides, tienen como objetivo analizar los discursos de los estudiantes y sus interacciones después de leer cuentos cortos que tocan cuestiones de género.

Los capítulos décimo noveno y vigésimo, “Surgimiento de discursos reflexivos sobre género en una clase de inglés/Emerging reflective discourses on gender in an EFL class”, de Jorge Chaparro, se basan en la implementación de una pedagogía feminista en un aula de inglés como lengua extranjera con 23 jóvenes en una universidad de Bogotá, Colombia.

Los capítulos vigésimo primero y vigésimo segundo, “Cuestionamiento de discursos hegemónicos de género: el surgimiento del tercer espacio/Challenging hegemonic discourses of gender: Emergence of the third space”, de Jonathan Delgado Ochoa, presentan un estudio interdisciplinario basado en el análisis del discurso post-estructuralista feminista, el análisis de la conversación y el análisis crítico del discurso para comprender cómo se construye el discurso de género hegemónico.

Los capítulos vigésimo tercero y vigésimo cuarto, “La formación de docentes de inglés: una experiencia pedagógica sobre cómo incorporar una mirada de género a las prácticas y contextos de profesores(as) de inglés en Colombia/The professional development of EFL teachers: How to incorporate a gender perspective into contexts and practices of Colombian teachers”, de Claudia Patricia Mojica, reflexionan sobre cómo los profesores pueden ser más conscientes de las cuestiones de género en sus entornos de enseñanza.

Los capítulos vigésimo quinto y vigésimo sexto, “Intentar decolonizar el género en un programa de formación inicial de docentes de lenguas/Attempting to decolonize gender in a B.A. ELT program”, de Carlo Granados-Beltrán, investigan cómo se pueden descolonizar las ideas fijas en torno al género y la sexualidad.

Gender and English language teaching: Emergence and learning

Dánie Marcelo de Jesus³

The field of Gender and ELT studies has grown in the last decade through research on teacher education and student identities. It has sought to address issues of sexual inequalities, particularly those related to discourse, linguistic usage and speakers, material design and beliefs. Unfortunately, it has been neglected by English language curricula in teacher education courses as regards the issue of diversity, as well as the way in which teachers might deal with this issue in the ELT classroom. This bilingual volume attempts to bring this discussion to the fore based on research initiatives carried out in the Global South.

The first and second chapters, “Género & ELT/Gender & ELT”, by Harold Castañeda-Peña, present the main themes of gender research (pedagogies and practices, materials, beliefs, rights and identities) in ELT classrooms in Colombia.

The third and fourth chapters, “Generolectos y enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera/Genderlects and English language teaching and learning”, by Carolina Camacho, draw on literary analysis and sociolinguistics to discuss how the concept of gender can impact language for women and men.

The fifth and sixth chapters, “Identidades sexuales y de género dentro de la enseñanza-aprendizaje de inglés en Colombia: narrativas de experiencias de

³ Doutor em Linguística pela PUCSP
Professor do MeEL e do Departamento de Letras

aula L2 de estudiantes gays y lesbianas de una universidad privada/Gender and sexual identities in EFL in Colombia: Narratives of L2 experiences of gay and lesbian students at a private university”, by Mariana Escobar Gómez, focus on the narratives of L2 learners of English in higher education that address their non-heteronormative sexual orientations.

The seventh and eighth chapters, “Experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes queer/ The narratives of queer students in content-based foreign language classes”, by Paula Galeano Bohórquez and Juan Felipe Sánchez Guzmán, present research initiatives which include a framework of content-based foreign language learning narrative experiences about gender.

The ninth and tenth chapters, “Experiencias narrativas de estudiantes sobre prácticas discursivas heterosexistas en el aula de inglés como segunda lengua/ Narrative experiences of students in the L2 classroom related to heterosexist discursive practices”, by Camila Arias and Ricardo Díaz, reflect on research about teacher training experiences as regards discursive practices, as well as on gender identity and sexual orientation in the L2 classroom.

The eleventh and twelfth chapters, “Discursos de violencia y la (co) construcción de identidades de género en el aula de clase de inglés como lengua extranjera/Violent discourses and the (co)construction of gendered identities in an EFL classroom”, by Camila Farfán, challenge violence discourses and their relationship with the construction of language learners’ gendered identities in EFL classrooms.

The thirteenth and fourteenth chapters, “Las creencias y prácticas pedagógicas de profesores de inglés relacionadas con el género: experiencias en aulas de un solo género/Teachers’ gender beliefs and teaching practices in single-sex EFL classrooms”, by Laura Malagón Cotrino, analyze the beliefs of four EFL teachers concerning the co-education of boys and girls. The findings suggest binary pedagogical practices among teachers.

The fifteenth and sixteenth chapters, “Materiales de ELT y derechos de l@s niñ@s: género, agencia y educación para la ciudadanía/ELT materials and children’s rights: Gender, agency and citizenship education”, by Diana Marcela Herrera, take up questions related to a series of EFL Colombian textbooks for primary school students from a critical discourse perspective, with a view to understanding how children and their rights are conveyed by textbooks.

The seventeenth and eighteenth chapters, “El discurso generizado en la clase de lengua extranjera/The gender discourse in the EFL classroom”, by Catherine Benavides, aims to analyze students’ discourses and their interactions after reading stories that touch on gender issues.

The nineteenth and twentieth chapters, “Surgimiento de discursos reflexivos sobre género en una clase de inglés/Emerging reflective discourses on gender in an EFL class”, by Jorge Chaparro, draw on the implementation of a feminist pedagogy in an EFL classroom with 23 young adults in a university in Bogotá, Colombia.

The twenty-first and twenty-second chapters, “Cuestionamiento de discursos hegemónicos de género: el surgimiento del tercer espacio/Challenging hegemonic discourses of gender: Emergence of the third space”, by Jonathan Delgado Ochoa, present an interdisciplinary study based on feminist post-structuralist discourse analysis, conversation analysis and critical discourse analysis to understand how hegemonic gender discourse is constructed.

The twenty-third and twenty-fourth chapters, “La formación de docentes de inglés: una experiencia pedagógica sobre cómo incorporar una mirada de género a las prácticas y contextos de profesores(as) de inglés en Colombia/The professional development of EFL teachers: How to incorporate a gender perspective into contexts and practices of Colombian teachers”, by Claudia Patricia Mojica, reflect on how teachers can be made more aware of gender issues in their teaching environments.

The twenty-fifth and twenty-sixth chapters, “Intentar decolonizar el género en un programa de formación inicial de docentes de lenguas/Attempting to decolonize gender in a B.A. ELT program”, by Carlo Granados-Beltrán, investigate how fixed ideas around gender and sexuality may be decolonized.

Capítulo 1

Género & ELT⁴

Harold Castañeda-Peña

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctorado Interinstitucional en Educación
Énfasis en ELT⁵ Education*

El camino que sigo recorriendo

Siempre tenemos ideas relacionadas con el género. La escuela, en un sentido muy amplio, no escapa a estas ideas. Es habitada por ellas discursivamente. Este libro muestra parte de esas historias que, veladamente o no, se entretajan en el contexto ELT. Son historias que de manera perenne se quedan en la piel de los que enseñan inglés y de aquellos que se ocupan del oficio de aprender. Son historias que nos recuperan como sujetos o que nos atribulan a lo largo de nuestra existencia. De algunas historias somos testigos como ‘investigadores’.

A la cierta edad que tengo, ¡y los años han pasado!, aún recuerdo los primeros minutos que pasé en un salón de segundo de primaria, donde iba a enseñar inglés en mi calidad de profesor practicante; tenía 17 años:

4 Este capítulo se deriva como desarrollo de mi línea de investigación Identidad, poder e inequidad en ELT y de mi trabajo como asesor durante dos décadas de trabajos investigativos de pregrado, maestría y doctorado en los claustros colombianos Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Universidad Santo Tomás. También como co-director de investigación doctoral en la Universidad de Los Andes.

5 Se utiliza ELT como abreviación de English Language Teaching en un sentido que comprende no solo el aspecto de enseñanza/aprendizaje formal de la lengua sino también la educación de docentes y todos los temas que les intersectan.

[...] la fantasía no es eterna. Pasé por dos ‘humillaciones’ públicas tan pronto me presentaron a la clase. Una estudiante, sentada al frente del escritorio de la profesora titular, exclamó: ‘¡Otro practicante!’ y dos segundos luego, Camilo, quien estaba jugando con una figura de acción Mazzinger, gritó a viva voz: ‘¿Eres volteado ⁶?’. Bastaron solo unos milisegundos para que me enrojeara y unos pocos menos para que mi ego masculino se derrumbara al piso del salón de clase. La profesora titular Anita, una mujer mayor y aguda, de manera inteligente le explicó a la clase que lo único que me faltaba para ser profesor era el diploma. También les explicó que iba a estar a cargo de las horas de inglés. Agregó que tenían mucha suerte que un hombre fuera su profesor de inglés y que estaba bien tanto para hombres como para mujeres enseñarles a niñ@s de su edad. Esas palabras fueron mi salvavidas. (Castañeda-Peña, 2009a, p. 14)

Supe entonces que era necesario comenzar a explorar académicamente el género (Castañeda-Peña & Soler, 1998) en clave de enseñanza/aprendizaje de lenguas (ver por ejemplo Castañeda-Peña, 2008, 2009b, 2010, 2018 y Mojica & Castañeda-Peña, 2017). Escribí materiales de enseñanza/aprendizaje del inglés, sensibles a discursos generizados, para educación preescolar, primaria, secundaria y universitaria y compartí con estudiantes de pregrado y posgrado cursos y/o seminarios investigativos en donde exploramos la interfaz identidades (de género), lenguaje y enseñanza/aprendizaje del inglés. Fue en esas discusiones donde se gestaron la mayor parte de los trabajos que aquí se presentan en tono narrativo. Las discusiones continúan.

Hacia la constitución de un interés investigativo multifacético sobre género & ELT

Podemos argumentar empíricamente que aún hay ceguera y sordera de género y sexualidad en la lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del inglés y a la formación de docentes del campo a nivel global y local. En general, en Colombia, “[...] se asume la escuela como un espacio de socialización donde las identidades y orientaciones heterosexuales se consolidan y se asumen como un destino necesario” (García, 2007, p. 10). La etnóloga mexicana Lagarde (2012, p. 18) nos hace ver que:

6 Volteado es sinónimo de invertido, hombre homosexual.

En el marco de diversas teorías históricas, antropológicas, sociológicas, jurídicas, la categoría patriarcado ha sido resignificada por feministas y otros científicos sociales hasta convertirla en una teoría analítica multidisciplinaria sobre formas de organización social (prácticas, relaciones e instituciones) basadas en la dominación del género masculino sobre el género femenino, a partir de la supremacía del hombre, los hombres y lo masculino, sobre la mujer, las mujeres y lo femenino, colocadas en una posición de inferioridad y subordinación. El patriarcado implica formas de dominación intergenérica e intragenérica. Incluye también la dominación de unos hombres sobre otros hombres y de unas mujeres sobre otras mujeres. La dominación patriarcal está basada en las condiciones de sexo-género y edad y de otras condiciones de poder.

Con esto quiero decir al unísono con la etnóloga mexicana y con otras voces feministas y pro-feministas que “el género es una categoría anclada en el sexo, [y por ello] es imprescindible la transformación de la sexualidad porque es la base y el núcleo de la dominación genérica patriarcal” (Lagarde, 2018, p. 20) no solo en el contexto escolar sino en los demás contextos culturales en los que devenimos. Vivimos, por lo tanto, tiempos en que existe una tremenda necesidad de acercarse a una ‘biopolítica del ahora’ (Puar, 2007, p. xix) para una lingüística ‘indisciplinada’ aplicada ‘de lo emergente’ (Moita Lopes, 2010) que potencialmente comprenda el género y la sexualidad en ELT.

En ese contexto, presentamos un corpus de capítulos que muestran nuestro recorrido; las contribuciones a este libro provienen de las celdas sombreadas de las tablas. Las tablas 1, 2 y 3 ilustran en perspectiva cronológica los diferentes trabajos investigativos que se han incorporado a este interés investigativo desde diferentes caminos. Adicionalmente, se pueden destacar tres grandes aprendizajes con respecto a: i) temas, ii) contextos de investigación y iii) metodologías en estos estudios que indagan la interfaz entre género e ELT.

Tabla 1 Trabajos realizados por estudiantes de pregrado

TRABAJO	AUTOR(ES)	AÑO
"Writing practices of boys and girls at the Liceo Val"	Carolina Camacho	2002
¿Te vas a tirar? Study of the campaign to promote the use of condoms (<i>condón piloto</i>): an analysis of the discourse	Pámela Munévar Aquite	2009
<i>Expresiones de los jóvenes homosexuales frente a la discriminación al interior de su círculo social</i> (Opinions of young homosexuals about discrimination in their social circles)	Yury Constanza Bonilla Melo July Liliana Beltrán Tibambre	2010
<i>Masculinidades Seme y Uke: Posicionamientos en el anime de tipo shonen-ai Gravitation</i> (Seme and Uke masculinities: Positionings in the <i>shonen-ai Gravitation</i> -type mangas)	Silvia Lorena Ayala Ramírez Jair Sánchez Vásquez	2010
"Mientras los hombres trabajan las mujeres planchan" (While the men work, the women iron) A discursive analysis of a textbook for boys and girls. Windows 6	Laura Marcela Moreno Novoa	2011
<i>Estudio descriptivo del lenguaje empleado por parte de los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana para referirse a los hombres homosexuales</i> (Descriptive study of the language used by students at the Faculty of Communication and Language at the Javeriana University to describe homosexual men).	Natalia Ospina Góngora	2011
"Los colores del arcoíris van juntos pero no se mezclan" (The colors of the rainbow go together but they do not blend). Ethnographic study of the discursive practices of homophobic endo-discrimination in ambits like the gay bars and discos in the district of Chapinero	Maira Alejandra Forero Pedraza Nelson Felipe Castañeda Rojas	2012
<i>Experiencias narrativas de aula de estudiantes javerianos/as gays y lesbianas</i> (Narratives of experiences in a classroom of gays and lesbian students at the Pontificia Universidad Javeriana)	David Felipe Díaz Fontecha Mariana Escobar Gómez	2013

TRABAJO	AUTOR(ES)	AÑO
<i>Narrativa autobiográfica de un profesor de inglés abiertamente homosexual</i> (Autobiographical narrative of an openly homosexual English teacher)	Nicolás Enrique Salazar Gutiérrez Karen Lucía García Nossa	2014
<i>Razones potenciales tras la omisión de representación de género (LGTBI) en los materiales didácticos utilizado en las clases de inglés intermedio de la LLM de la PUJ</i> (Potential reasons for the omission of LGTB gender representations in the didactic materials used in intermediate-level English classes from the B.Ed in Modern Languages at Pontificia Universidad Javeriana)	Lina Katherine Tenorio Rodríguez	2015
<i>Experiencias narrativas en el aula L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en Lenguas Modernas relacionadas con prácticas heterosexistas</i> (Narrative of experiences, related to heterosexual practices by students of Modern Languages in an L2 classroom at the Pontificia Universidad Javeriana)	Camila Arias Briceño Ricardo Alfonso Díaz Eljaiek	2015
<i>“Exponerse es heavy”</i> (Exposing yourself is heavy), narrative of experiences of learning by LGBT students in line with the contents of classes in foreign languages	Paula Alejandra Galeano Bohórquez Juan Felipe Sánchez Guzmán	2016
<i>Discursos heteronormativos y no heteronormativos en aulas de L2 en colegios de Bogotá</i> (Heteronormative and non-heteronormative discourses in L2 classrooms in Bogotá)	Jean Carlo Durango Vega Margarita Rosa Moyano Escobar	2016
<i>English language teachers’ pedagogical practices in relation with their gendered identities construction</i> (Prácticas pedagógicas de profesores de inglés en relación con la construcción de sus identidades generizadas)	Ángela Milena Rodríguez Ávila	2018

Fuente: propia

Tabla 2 Trabajos investigativos de maestría

TRABAJO INVESTIGATIVO	AUTOR(ES)	AÑO
Understanding EFL women-learners' discourses and online foreign language socialization	Adriana Castañeda Londoño	2011
Femininities and masculinities expressed at the university level: Gender, language and learning	María Ximena Rojas	2011
Children as subjects with rights: Discursive strategies in EFL Colombian textbooks for children	Diana Marcela Herrera Torres	2011
LGBT students expressing gender in the EFL classroom	Francisco Rondón	2013
Teachers' gender-related beliefs and pedagogical practices: Experiences in single sex EFL classrooms	Laura Malagón Cotrino	2015
Unveiling Students' reflections while using Critical Feminist Pedagogy (CFP) in discussions	Jorge Eliécer Chaparro	2016
Gender inequality in oral participation: Exploring eighth graders' discourses in an EFL classroom	Lorena Muñoz Caicedo	2016
EFL students' construction of social identities through gender-based short stories	Catherine Benavides-Buitrago	2016
The emergence of the Third Space and gendered subjectivities in the EFL class	Jonathan Delgado	2019

Fuente: propia

Tabla 3 Disertaciones doctorales

DISERTACIONES DOCTORALES	AUTOR(ES)	AÑO
Learning how to make room for gendered practices in teaching English as a foreign language: A multiple case study	Claudia Mojica	2017
<i>La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto latinoamericano contemporáneo</i> (Critical inter-culturality in programs for the initial education of foreign language teachers in the context of contemporary Latin America)	Carlo Granados-Beltrán	2019

Fuente: propia

Temas

En relación con los temas a nivel de pregrado se opta por explorar las representaciones del género y la sexualidad en los libros de texto. En esa línea, se investigan categorías como el apoyo, la omisión y la contestación de los contenidos generizados portados en los libros de texto. Hay un interés por acercarse a los contenidos de clase en clave de género. A un nivel más relacionado con los diseños didácticos de las clases de inglés se investigan los tipos de actividades y las interacciones. También se explora de manera novedosa cuáles son las experiencias de aprendizaje de sujetos con géneros y sexualidades tanto normativas como no normativas. A nivel de postgrado se destaca la investigación desde la lente generizada de pedagogías y prácticas, materiales, creencias, derechos e identidades.

Contextos de investigación

Los contextos investigados incluyen las esferas públicas y privadas. En las primeras se examina el desarrollo de tareas y ejercicios de clase, el lenguaje utilizado fuera del aula de segunda lengua y, de manera especial, programas de desarrollo profesional de docentes (formación inicial y de docentes en ejercicio). Las privadas están dedicadas, en este grupo de investigaciones, al espacio autobiográfico y al narrativo.

Metodologías

Las metodologías preferidas (incluimos enfoques) optan por el análisis de contenido, el análisis del discurso, el análisis crítico del discurso, el análisis conversacional, el análisis feminista y postestructuralista del discurso, la etnografía, la autobiografía y la narrativa.

Dislocaciones en estudios futuros de género & ELT

Sin embargo, desde una perspectiva de ‘pensamiento en movimiento’ quisiera referirme a los movimientos de pensamiento detrás de los aprendizajes presentados de manera descriptiva anteriormente. Al hablar de movimientos de pensamiento, me refiero con Wallerstein (2005) a que es una necesidad

sentida el teñir de pensamiento utópico no solo a las ciencias sociales sino por extensión la investigación de la interfaz género/sexualidad e ELT. Este pensamiento utópico es de corte ontológico, epistemológico y biopolítico. Los movimientos no son lineales sino que se cruzan entre sí y se superponen. En este capítulo me referiré a los dos primeros. Este pensamiento en movimiento puede sustentar un ‘indisciplinamiento’ de la lingüística aplicada a ELT en clave de género y sexualidad.

Movimientos ontológicos

Los actos educativos entretejen relaciones humanas. Sujetos heterosexuales y no heterosexuales hacen parte de ese entretejido dominado por una matriz heteronormativa instalada ideológicamente.

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.

Esta concepción de sujeto (de)contextualizado desde la perspectiva género aún prevalece favoreciendo el dominio de lo heteronormativo como algo dado e inevitable. Es decir, se enseñan las lenguas pensando en que existen hombres y mujeres que han sido determinados biológicamente, de nuevo, de manera universal. Para el mundo ELT esto es parte de “los legados dicotómicos y lineales de la modernidad que proyectan una sexualidad e identidad estables, inmune a las circunstancias situacionales e históricas en las que se inserta la experiencia humana” (Medina, 2018). Se trata de una ‘comunidad imaginada heteronormativa’ (Puar, 2007) que consolida incluso una forma colectiva de ser Estado colombiano a la que la enseñanza del inglés consciente o inconscientemente contribuye.

Desde allí se transita al reconocimiento de otros en un ‘altruista’ salto (dislocación), que aún contempla luchas presentes y futuras, se voltea la mirada

del sujeto sin género a la del sujeto generizado o al sujeto de sexualidad. Sabsay (2016) al sustentar el ‘nuevo giro sexual-democrático’ nos convoca a pensar en que es necesario deliberar sobre “la sexualidad como un derecho al cual tiene derecho el individuo como sujeto sexual o como sujeto de sexualidad” (p. 3). En cierta medida, se acoge la idea liberal de sujeto (lo que incluye género y sexualidad) “en relación con el sujeto neoliberal, como el sujeto que es movilizadado por las actuales políticas neoliberales que depende, y es de hecho una rearticulación, de una ontología del individuo propia de la tradición liberal” (p. 3).

Esto quiere decir que pasamos de un tránsito del sujeto generizado y sexualizado binariamente de manera fija a otro que es ‘el sujeto tolerado’. En ELT hay un aparente reconocimiento de esos ‘sujetos generizados/sexualizados otros’; prueba de ello son los investigadores que en este libro comparten la incursión temática en el currículo.

Sin embargo, también se percibe la no muy grata experiencia de aprendizaje del inglés de estudiantes gays y lesbianas quienes son cooptados por discursos patológicos (ver Rondón 2012) del ‘disgusto’ y de la discriminación en ambientes de aprendizaje, que intencionados o no, se vuelven poco saludables. Nótese el foco de corte unidimensionante y universalizante frente a sexualidades no normativas como la gay y la lesbica; aún falta bastante por explorar (otra dislocación) las experiencias de esos ‘sujetos generizados/sexualizados otros’ que quedan fuera del foco unidimensionante como las personas intersexuadas y las transgénero (ver Ubaque y Castañeda-Peña, en revisión) que también enseñan y/o aprenden las lenguas extranjeras. En línea con Sabsay (2016), compartimos el argumento que:

“en la superficie parece haber una tendencia liberalizadora en términos de expansión de las libertades clave y la ‘aceptación’ (o tolerancia) de la diversidad sexual y de género, principalmente en las llamadas democracias avanzadas de Europa y América del Norte, pero también a nivel mundial. Sin embargo, lo que estamos viendo es que los discursos, las leyes y las políticas ostensiblemente progresivas asociadas con esta liberalización en realidad están instituyendo modos históricamente nuevos de regulación sexual, que de hecho condicionan las formas en que la sexualidad y el género se entienden, perciben y experimentan actualmente” (pp. 8-9)

La ‘tolerancia curricular’ explícita que ha empezado a generarse en ELT, particularmente en nuestro país a través de dar lugar a ‘sujetos generizados/

sexualizados otros' en forma de contenidos, actividades de clase, etc., puede ser peligrosa si se sigue manteniendo una situación colonial de manera contemporánea mediante la renovación de discursos, acciones y actitudes coloniales hacia el otro.

La situación colonial, entendida como la “opresión/explotación cultural, política, sexual y económica de grupos racializados/étnicos subordinados por grupos raciales/étnicos dominantes con o sin la existencia de administraciones coloniales” (Grosfoguel, 2011, p. 15) persiste no solo por la instrumentalización de la tolerancia sino por el obstinado vaciamiento de las identidades de cuerpos campesinos, negros, en tránsito a otros géneros, con habilidades físicas y cognitivas diferenciadas, etc., que también aprenden o enseñan una lengua extranjera como el inglés.

De manera tentativa, queremos dejar abierta la discusión en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés cómo el sujeto ha transitado del *ego conquero* al *ego coguito* masculinizado y blanco; tránsito que de manera contemporánea ha constituido para ELT sujetos abstractos, sujetos tolerados (e.j. 'sujetos generizados/sexualizados otros') y sujetos no existentes o evadidos (negros, campesinos, rurales, etc.)

Para avanzar en la discusión articulada de los movimientos ontológicos en ELT, es necesario “analizar dos dimensiones centrales de la realidad: de una parte, se requiere [...] conceptualizar la agencia social, entendida –en la acepción foucaultiana– como las prácticas discursivas que historizan a los sujetos que, en tanto ya no poseen una identidad estable, exigen su reconceptualización, y; de otra parte, se necesita [...] comprender los procesos de significación, a través de los cuales, los sujetos situados atribuyen sentido a la experiencia social en territorios y situaciones específicas” (Medina, 2018, p. 1).

En particular, en clave de género residimos en ELT en el excepcionalismo de corte nacionalista, “el excepcionalismo se utiliza no para marcar una ruptura con las trayectorias históricas o para hacer un reclamo sobre el surgimiento de unas novedades singulares. Más bien, el excepcionalismo les hace guiños a las narrativas de excelencia, al nacionalismo excelente, un proceso por el cual una población nacional llega a creer en su propia superioridad y su propia singularidad” (Sabsay, 2016, pp. 4-5). En ELT ignoramos las experiencias de enseñanza/aprendizaje de los cuerpos sujetos a discursos degradantes, de los que no existen, me refiero a cuerpos gordos, tatuados, ciegos, negros,

indios, gitanos, masculinos afeminados, ‘voltiados’, machihembrados y de los ‘sujetos generizados/sexualizados otros’ (otra dislocación necesaria) que también aprenden y/o enseñan una lengua extranjera.

Movimiento epistemológico

Vemos, en conexión con el movimiento ontológico, la dominancia probable de un “excepcionalismo de género que ha dominado la historia de la producción teórica y activista feminista occidental. Las formas actuales de excepcionalismo funcionan o se fomentan al apearse a sujetos no heterosexuales, homonormativos” (Sabsay, 2016, pp. 4-5). Esta reflexión traída al campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas indica que la ‘variable’ género ha sido utilizada en las investigaciones “para dar al lector una idea de cuán representativa es su muestra en relación con esta variable” (Block, 2003, p. 84). Esta visión se queda corta cuando en estudios de género se comprende que las culturas, las sociedades, las instituciones, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas se estructuran discursivamente (una dislocación multifacética). De allí que la mayor parte de capítulos de este libro asuman la interface género e ELT como un asunto discursivo y lo resuelven con metodologías de investigación conectadas con los discursivo. “Los discursos [de género] representan intereses políticos y, en consecuencia, compiten constantemente por el estatus y el poder. El sitio para esta batalla por el poder es la subjetividad del individuo y es una batalla en la que el individuo es un protagonista activo pero no soberano” (Weedon, 1997, p. 40).

En relación con los estudios del discurso que se enfocan en la interface género, lenguaje y comunicación existen tendencias identificables. Por ejemplo, Harrington et al (2008) dan cuenta de siete enfoques metodológicos para acercarse a la intersección género y lenguaje. Ellas incluyen sociolingüística y etnografía, lingüística de corpus, análisis conversacional, psicología discursiva, análisis crítico del discurso, análisis feminista y posestructuralista del discurso y teorías queer. Kroløkke and Sørensen (2006) presentan, a nivel general, la metodología feminista para el campo comunicativo discriminada en el análisis conversacional, el análisis crítico del discurso, el análisis posestructuralista del discurso y el análisis transversal del discurso. Esta última metodología está ligada ideológicamente a la tercera ola feminista (otra dislocación). Kroløkke and Sørensen (2006, p. 163) realizan la siguiente reflexión:

Las feministas de la tercera ola no pueden separarse por completo de los eventos políticos de los siglos XX y XXI. La caída del Muro de Berlín en 1989, la destrucción del World Trade Center en 2001, la exportación contemporánea de democracia en la que participa mayoritariamente el mundo occidental, las amenazas de terrorismo y los actos terroristas, así como una serie de guerras civiles, demuestran cuán difícil pero también vital es para las feministas de la tercera ola construir nuevas alianzas y redes de entendimiento. Creemos en la recombinación creativa de lo viejo y lo nuevo.

No podríamos estar más de acuerdo con esta idea de la “recombinación” metodológica de manera innovadora de acuerdo con las circunstancias contextuales (una dislocación multifacética). En el momento histórico en que se escribe este capítulo hay una pandemia cuyas consecuencias para grupos humanos oprimidos son impensables en el largo plazo. La idea del bricolaje metodológico como un “constructo investigativo emancipador” (Kincheloe, McLaren and Steimberg (2011, p. 167) parece útil. “En un sentido contemporáneo, se entiende que [el bricolaje] involucra el proceso de emplear [...] procesos metodológicos según se necesiten en el contexto de desarrollo de la situación de investigación” (p. 168). Biglia (2015, p. 30) propone que “romper la dicotomía cuantitativo-cualitativo y saber escoger las técnicas y los enfoques más adecuados para los objetivos de la investigación y el contexto específico en que esta se produce, es un reto abierto en la investigación feminista” (otra dislocación). En esa dirección epistemológica es importante tener en cuenta que antecedentes que atañen al surgimiento del giro decolonial en el siglo XXI (e.j. la literatura chicana, los feminismos negros, la filosofía de la liberación, entre otros) “proponen [por ejemplo,] la co-investigación y la teorización desde los propios procesos comunitarios hechos por intelectuales orgánicas de las comunidades y organizaciones, de activistas comprometidas con procesos de lucha, resistencias y acción” (Curiel, 2015, p. 57) (otra dislocación). Esto es lo que Ortiz y Arias (2019) denominan el hacer decolonial a través del contemplar, el conversar y el reflexionar (otra dislocación) conducentes a un desprendimiento e indisciplina metodológico que Haber (2011) denomina “No-metodología” (otra dislocación).

Este es el gran reto epistemológico que las ideas feministas decoloniales (Lugones, 2008) les dejan a los interesados en la interface género y enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Se trata de una consigna por la co-investigación (investigar con el otro, no acerca del otro) donde nos alejamos del extractivismo epistemológico (ver Grosfoguel (2016) para una amplia discusión).

Ideas para el cierre

Las investigaciones presentadas en este libro junto con las consideraciones anteriores son una provocación para que, en los sujetos, que enseñan y aprenden el inglés como lengua extranjera, se instale el acogimiento. Para que realicemos investigación que en el plazo más inmediato permita la sanación y el reconocimiento del existir. Se trata de un movimiento ético y biopolítico. En línea con Sabsay (2016) “el estudio de la sexualidad sugiere una lectura mordaz de la biopolítica con respecto a lo extraño, así como la intratabilidad de lo extraño de los arreglos biopolíticos de la vida y la muerte” (p. 3).

Como se puede ver, existe la necesidad de comprender de manera crítica y descolonial las formas en que se construyen las identidades de género y sexuales en entornos ELT. Esto podría lograrse estudiando los procesos a través de los cuales (los estudiantes de EFL y los profesores de idiomas) adoptan, resisten y ofrecen diferentes posicionamientos (Benwell y Stokoe, 2006) y experimentan relaciones de poder de manera diferente (Baxter, 2003) en las interacciones (en el aula), los contenidos de la clase, materiales y contextos comunicativos fuera del aula de idiomas, etc.

Bibliografía

- Baxter, J. (2003). *Positioning Gender in Discourse*. Palgrave MacMillan
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh University Press.
- Biglia, B. (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendia; M. Luxán; M. Legarreta; G. Guzmán; I. Zirion & J. Azpiazu (Eds.) *Otras formas de (re) conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. UPV / HEGOIA / SIMRF, (pp.21-44).
- Castañeda-Peña, H. (2008). 'I said it! I'm first!' Gender and language-learner identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 1(10), 112-125
- Castañeda-Peña, H. (2009a). *Masculinities and Femininities Go to Preschool: Gender Positioning in Discourse*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castañeda-Peña, H. (2009b). 'Comunicación y Discurso: La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico desde la agencia, la identidad y el género'. *Litterae*, 13, 65-72
- Castañeda-Peña, H. (2010). 'The next teacher is going to be... Tereza Rico': Exploring gender positioning in an all-girl-preschool classroom. *Magisterio Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 107-124

- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. Castañeda-Peña, H et al, *ELT Local Research Agendas I*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (pp.17-34).
- Castañeda-Peña, H. & Soler Castillo, S. (1998). Los Estudios de Género Sociolingüístico. *FOLIOS*, 9, Segundo Semestre. Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 20-27.
- Curiel, O. (2015). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendia; M. Luxán; M. Legarreta; G. Guzmán; I. Zirion & J. Azpiazu (Eds.) *Otras formas de (re) conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. UPV / HEGOIA / SIMRF, (pp. 45-60)
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Colombia Diversa.
- 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.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “Extractivismo económico” al “Extractivismo epistémico” y al “Extractivismo ontológico”: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Raza*, 24, 123-143
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23(1), 9-49

- Harrington, K., Litosseliti, L., Sauntson, H. & Sunderland, J. (2008). *Gender and Language Research Methodologies*. Palgrave MacMillan
- Kincheloe, J., McLaren, P. and Steinberg, Sh. 2011. Critical pedagogy and qualitative research: moving to the bricolage. In: Denzin, N. and Lincoln, Y. (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research 4*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 163-177).
- Kroløkke, CH. & Sørensen, A. (2006). *Gender Communication, Theories and Analysis: From Silence to Performance*. Sage
- Lagarde, M. (2012). Claves feministas para la despatriarcalización. En Coordinadora de la Mujer (Ed). *Mujeres en diálogo: Avanzando hacia la despatriarcalización*. Coordinadora de la Mujer, (pp.17-38).
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Raza*, 9, 73-101
- Medina, G. (2018). *Intersticios y Fronteras de la Identidad Moderna*. Conferencia presentada en Seminario “*Social Practices, Identities and Schooling*”. Doctorado Interinstitucional en Educación- DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 17 de octubre 2018.
- Moita-Lopes, L. (2010). Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar En: R.C. Pereira; P. Roca (Orgs.) *Lingüística Aplicada: um caminho con muitos acessos*. Editora Contexto, (pp.11-24).
- Mojica, C. & 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. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.56209>

Ortiz, A. & Arias, M. (2019). Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 149-161. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>

Puar, J. K. 2007. *Terrorist Assemblages. Homonationalism in Queer Times*. Durham, NC: Duke University Press.

Rondón, F. (2012). LGBT students' short range narratives and gender performance in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 71–90

Sabsay, L. (2016). *The Political Imaginary of Sexual Freedom: Subjectivity and Power in the New Sexual Democratic Turn*. London: Palgrave MacMillan.

Ubaque, D. & Castañeda-Peña, H. (En revisión). Non-normative corporalities and transgender identity in English as a Foreign Language student teachers.

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa

Weedon, Ch. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Blackwell Publishing

Chapter 2

Gender & ELT⁷

Harold Castañeda-Peña

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctorado Interinstitucional en Educación
Énfasis en ELT⁸ Education*

The road I have traveled along

We constantly have ideas about gender. Education in general does not escape from these gender ideas, which become stories and experiences. All classrooms are inhabited by gender stories. This book shows a number of stories (drawn from our research) which, in veiled ways or not, interweave in ELT. We are talking about gender stories inked on the skin of those who teach English as a foreign language and inked on the skin of those whose job is learning. They are gender stories that either heal us as gendered subjects or trouble us throughout our lives. We have also witnessed some of those gender stories as ‘researchers.’

I am a man of a certain age, and despite the years which have passed since then, I still remember the first minutes when I stood in front of my first language students: it was a second-grade class where I was going to do my teaching practice. I was 17 years old:

7 This chapter draws on my research program entitled Identity, Power and Inequality in ELT and on my work as research advisor over two decades for undergraduate, graduate and doctoral studies in the following Colombian universities: the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia and Universidad Santo Tomás. I have also been the co-advisor of a doctoral dissertation at Universidad de Los Andes.

8 ELT stands for English Language Teaching and not only includes the formal teaching/learning of English but also teacher education and associated topics.

[...] fantasy is not so endless. I immediately suffered two public 'humiliations' after I was introduced to the class. One girl, who was sitting at the front desk, exclaimed '¡Another *practicante!*' (Another trainee teacher) and two seconds later Camilo, who was messing around the class with an old Mazzinger action figure in his hand, loudly blurted out '¿Eres *volteado?*' (Are you a fag?). It only took me a few milliseconds to start blushing and even less for my male ego to plummet towards the floor. The class teacher, Anita, a shrewd woman, cleverly explained to the whole class that the only thing I needed to become a teacher was my diploma. She also explained that I was going to be in charge of the English classes. She added that they were very lucky to have a male English language teacher and that it was all right for men to teach children of their own age. Those words were my lifeline" (Castañeda-Peña, 2009a, p. 14).

In that moment, I knew I had to undertake an academic study of gender (Castañeda-Peña & Soler, 1998). Later, I knew I had to relate such gender concern to English language teaching and learning (e.g. Castañeda-Peña, 2008, 2009b, 2010, 2018 y Mojica & Castañeda-Peña, 2017). I would also author and co-author teaching materials for the kindergarten, primary, secondary and university levels which took gender issues into account.

I have taught undergraduate and graduate seminars and research courses where the focus has been the interphase between (gender) identities, language and language pedagogies. The discussions in those seminars and courses were the origin of most of the chapters in this book. These discussions about gender in ELT still continue.

Towards the local establishment of a multi-faceted investigation of gender issues in ELT

There is empirical evidence to show that a blindness to gender and sexual issues still exists in applied linguistics to English teaching and teacher education at both a domestic and global level. In general, in Colombia, "[...] the school is regarded as a space for socialization where heterosexual identities and orientations are consolidated and assumed as a necessary destiny" (García, 2007, p. 10). The Mexican ethnologist Lagarde (2012, p. 18) makes us see that

Within the framework of various historical, anthropological, sociological, and legal theories, the category of patriarchy has been resignified by feminists and other social scientists and then turned into a multidisciplinary analytical theory of forms of social organization (practices, relationships and institutions), based on the domination by the male gender of the female gender, which rests, in turn, on the supremacy of man, men and masculinity, over woman, women and femininity, which are placed in a position of inferiority and subordination. Patriarchy implies forms of intergeneric and intrageneric domination. It also includes the domination by some men of others and of some women by other women. Patriarchal domination is based on the conditions of sex-gender and age and other conditions of power.

In this respect, I agree with that Mexican ethnologist and other feminist and pro-feminist voices that “gender is a category anchored in sex, [and therefore] the transformation of sexuality is essential because it is the basis and nucleus of patriarchal generic domination ” (Lagarde, 2018, p. 20), not only in the school but other cultural contexts in which we find ourselves. We live, therefore, in times when there is a tremendous need to approach a “biopolitics of the now” (Puar, 2007, p. xix), a need for an ‘undisciplined’ linguistics applied ‘to the emerging’ (Moita Lopes, 2010) which would potentially explain gender and sexuality in ELT.

We thus present a corpus of chapters that show our journey; their sources are to be found in the shaded cells in the tables. Tables 1, 2 and 3 list, in chronological order, the different studies which have been incorporated into our research and approach it from different standpoints. Additionally, these studies of the interface between gender and ELT highlight a growing body of knowledge around three major concerns in this field: i) themes, ii) research contexts and iii) methodologies.

Table 1 Studies done by undergraduates

STUDY	AUTHOR(S)	YEAR
"Writing practices of boys and girls at the Liceo Val"	Carolina Camacho	2002
¿Te vas a tirar? Study of the campaign to promote the use of condoms (<i>condón pilo</i>): an analysis of the discourse	Pámela Munévar Aquite	2009
<i>Expresiones de los jóvenes homosexuales frente a la discriminación al interior de su círculo social</i> (Opinions of young homosexuals about discrimination in their social circles)	Yury Constanza Bonilla Melo July Liliana Beltrán Tibambre	2010
<i>Masculinidades Seme y Uke: Posicionamientos en el anime de tipo shonen-ai Gravitation</i> (Seme and Uke masculinities: Positionings in the shonen-ai Gravitation-type mangas)	Silvia Lorena Ayala Ramírez Jair Sánchez Vásquez	2010
"Mientras los hombres trabajan las mujeres planchan" (While the men work, the women iron) A discursive analysis of a textbook for boys and girls. Windows 6	Laura Marcela Moreno Novoa	2011
<i>Estudio descriptivo del lenguaje empleado por parte de los estudiantes de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana para referirse a los hombres homosexuales</i> (Descriptive study of the language used by students at the Faculty of Communication and Language at the Javeriana University to describe homosexual men).	Natalia Ospina Góngora	2011
"Los colores del arcoíris van juntos pero no se mezclan" (The colors of the rainbow go together but they do not blend). Ethnographic study of the discursive practices of homophobic endo-discrimination in ambits like the gay bars and discos in the district of Chapinero	Maira Alejandra Forero Pedraza Nelson Felipe Castañeda Rojas	2012

<i>Experiencias narrativas de aula de estudiantes javerianos/as gays y lesbianas</i> (Narratives of experiences in a classroom of gays and lesbian students at the Pontificia Universidad Javeriana)	David Felipe Díaz Fontecha Mariana Escobar Gómez	2013
<i>Narrativa autobiográfica de un profesor de inglés abiertamente homosexual</i> (Autobiographical narrative of an openly homosexual English teacher)	Nicolás Enrique Salazar Gutiérrez Karen Lucía García Nossa	2014
<i>Razones potenciales tras la omisión de representación de género (LGTBI) en los materiales didácticos utilizado en las clases de inglés intermedio de la LLM de la PUJ</i> (Potential reasons for the omission of LGTB gender representations in the didactic materials used in intermediate-level English classes from the B.Ed in Modern Languages at Pontificia Universidad Javeriana)	Lina Katherine Tenorio Rodríguez	2015
<i>Experiencias narrativas en el aula L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en Lenguas Modernas relacionadas con prácticas heterosexistas</i> (Narrative of experiences, related to heterosexual practices by students of Modern Languages in an L2 classroom at the Pontificia Universidad Javeriana)	Camila Arias Briceño Ricardo Alfonso Díaz Eljaiek	2015
<i>“Exponerse es heavy”</i> (Exposing yourself is heavy), narrative of experiences of learning by LGBT students in line with the contents of classes in foreign languages	Paula Alejandra Galeano Bohórquez Juan Felipe Sánchez Guzmán	2016
<i>Discursos heteronormativos y no heteronormativos en aulas de L2 en colegios de Bogotá</i> (Heteronormative and non-heteronormative discourses in L2 classrooms in Bogotá)	Jean Carlo Durango Vega Margarita Rosa Moyano Escobar	2016
<i>English language teachers’ pedagogical practices in relation with their gendered identities construction</i> (Prácticas pedagógicas de profesores de inglés en relación con la construcción de sus identidades generizadas)	Ángela Milena Rodríguez Ávila	2018

Source: Own

Table 2 Graduate research projects

RESEARCH PROJECT	AUTHOR(S)	YEAR
Understanding EFL women-learners' discourses and online foreign language socialization	Adriana Castañeda Londoño	2011
Femininities and masculinities expressed at the university level: Gender, language and learning	María Ximena Rojas	2011
Children as subjects with rights: Discursive strategies in EFL Colombian textbooks for children	Diana Marcela Herrera Torres	2011
LGBT students expressing gender in the EFL classroom	Francisco Rondón	2013
Teachers' gender-related beliefs and pedagogical practices: Experiences in single sex EFL classrooms	Laura Malagón Cotrino	2015
Unveiling Students' reflections while using Critical Feminist Pedagogy (CFP) in discussions	Jorge Eliécer Chaparro	2016
Gender inequality in oral participation: Exploring eighth graders' discourses in an EFL classroom	Lorena Muñoz Caicedo	2016
EFL students' construction of social identities through gender-based short stories	Catherine Benavides-Buitrago	2016
The emergence of the Third Space and gendered subjectivities in the EFL class	Jonathan Delgado	2019

Source: Own

Table 3 Doctoral dissertations

DOCTORAL DISSERTATION	AUTHOR(S)	YEAR
Learning how to make room for gendered practices in teaching English as a foreign language: A multiple case study	Claudia Mojica	2017
<i>La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto latinoamericano contemporáneo</i> (Critical inter-culturality in programs for the initial education of foreign language teachers in the context of contemporary Latin America)	Carlo Granados-Beltrán	2019

Source: Own

Themes

Gender and sexuality representations in textbooks is a favorite theme at the undergraduate level. Along these lines, such aspects as the support for and omission and challenging of the gendered content in textbooks are investigated. Undergraduates show an interest in a gender approach to class contents. Their investigation of different kinds of activities and interactions is mostly done from the didactic standpoint. They also explore the novel field of how students with both normative and non-normative genders and sexualities experience language learning. At the postgraduate level, the most common themes of gender research are pedagogies and practices, materials, beliefs, rights and identities.

Research contexts

Both the public and private spheres are investigated. In the public sphere, they examine the development of tasks and exercises, the language used by the students and teachers and, especially, teacher-education and in-service teachers. In the private sphere, they study the autobiographical and narrative space.

Methodologies

The most common methodologies selected are content analysis, discourse analysis, critical discourse analysis, conversation analysis, and feminist and poststructuralist discourse analysis, along with ethnography, autobiography and narrative.

Towards dislocations in Gender & ELT future studies

In this section, I would single out a “thinking-in-motion” approach to the three gender & ELT concerns presented above in such descriptive way. By “thinking-in-motion”, I mean, as Wallerstein says (2005), that there is a felt need for utopian thinking not only in the social sciences but also in studies of the interface between gender/sexuality in ELT. This ‘utopian thinking’ includes ontological, epistemological and biopolitical movements and could

‘dislocate’ established knowledges in the field. The movements are not linear but they cross each other and overlap. In this chapter I will refer to the first two (e.g. ontological and epistemological considerations). Such thinking-in-motion may support an ‘undisciplined’ Applied Linguistics to study ELT in relation to gender and sexuality.

Ontological considerations

Education interweaves human relationships. Heterosexual and non-heterosexual people are part of that interweave, on which an ideologically heteronormative system has been forcefully imposed.

In the past, students and teachers in the world of ELT were thought of as genderless (and, to a certain extent, they still are). In other words, the theories of ELT only dealt with linguistic knowledge and ignored the reality of people’s embodied identities and other social, emotional and cognitive features. The rules for learning a foreign language were regarded as universal (which still applies to for some theorists). From an intersectional standpoint, that implied that language learners’ embodied identities did not have a race and by extension their beliefs, social class, cognitive skills, first language, among others, did not exist either. At that time, genders of any kind were not taken into account in language teaching: the student was regarded as an abstract entity.

This idea of genderless subjects still prevails, insofar as heteronormativity is thought of as something which is given and inevitable. That is, language teaching rests on the assumption that the gender of men and women is biologically determined and universal. In the world of ELT, this reflects “the dichotomous and linear legacies of modernity which posit a fixed sexual identity that is immune to the situational and historical circumstances which shape human experience” (Medina, 2018). This notion of an ‘imagined heteronormative community’ (Puar, 2007) has even consolidated a collective view of what the Colombian State is or should be, and, consciously or unconsciously, the teaching of English strengthens it.

There is a need to take an “altruistic leap” (a dislocation) and move from there to the recognition of others in order to engage in present and future social struggles, that is, we must turn our gaze from the genderless subject to the gendered subject or the subject of sexuality. Sabsay (2016), supporting

the ‘new sexual-democratic turn’, calls on us to think of “sexuality as a right to which an individual becomes entitled, qua sexual subject or a subject of sexuality” (p. 3). To certain extent, the liberal idea of the subject (including the person’s gender and sexuality) becomes conventionally accepted by most people. Sabsay (2016, p. 3) would argue that the conventional idea of the subject is limited to the neoliberal subject, the one who is mobilized by the ideology which current liberal policies depend on, which is, in fact, an updated version of the ontology of the individual found in traditional liberalism.

This means that there is a shift from the subject with a fixed, binary gender to one who is ‘the tolerated subject’ (another dislocation). In current ELT, there appears to be a growing recognition of those other ‘gendered/sexualized subjects’; proof of this are some of the authors in this book, who call for gender issues to be included in the curriculum.

However, it is also evident that gay and lesbian students suffer from unpleasant experiences when they learn English, as they, intentionally or not, become the target of discrimination and pathological discourses which revolve around the idea that they are “disgusting” (see Rondón 2012). These learning environments thus become unhealthy in the face of these one-dimensional and universalizing attitudes to non-normative sexualities like gay and lesbian. There is still a long way to go (another dislocation) in relating the experiences of those other ‘gendered/sexualized subjects’ who study and teach foreign languages, like intersex and transgender people, who are excluded from this one-dimensional view (see Ubaque and Castañeda-Peña, under revision). We agree with Sabsay (2016) when she argues that

“... on the surface there seems to be a liberalizing trend in terms of the expansion of key liberties and the ‘acceptance’ (or toleration) of sexual and gender diversity, primarily in the so-called advanced democracies of Europe and North America, but also globally. However, what we are seeing is that the ostensibly progressive discourses, law and policies associated with this liberalization are actually creating historically new modes of sexual regulation, which in fact condition the ways in which sexuality and gender are currently understood, perceived, and experienced” (pp. 8-9).

The explicit ‘curricular tolerance’ that has begun in ELT -- particularly in our country, where other ‘gendered/sexualized subjects’ are now acknowledged in course contents, class activities, etc. -- can be dangerous if a colonial

situation continues to be maintained in a contemporary way by the subtle renewal of colonialist discourses, actions and attitudes towards the other.

This colonial situation -- which Grosfoguel (2011, p. 15) calls “the cultural, political, sexual and economic oppression/exploitation of subordinate racialized/ethnic groups by dominant racial/ethnic groups, with or without the existence of colonial administrations” persists not only because of the instrumentalization of tolerance to achieve an apparent acceptance of genders and sexualities but also because of the obstinate emptying of the embodied identities of peasant people, Blacks, those in transit to other genders or those with different physical and cognitive abilities, etc., when they are learning or teaching a foreign language such as English.

I would like to offer a tentative approach to this discussion of Applied Linguistics in the teaching of English by examining how the subject has been changed from the *ego conquero* to the White, male *ego cogito*. In my view, this change is currently seen in the way certain persons are treated in ELT as abstract subjects, tolerated subjects (e.g. Other ‘gendered/sexualized subjects’) and non-existent or ignored subjects (Black, peasant, rural, etc.).

To better understand this development in ontological terms, it is necessary “to analyze two central dimensions of reality: on the one hand, it is necessary [...] to conceptualize the social agency, understood –in the Foucaultian sense-- as the discursive practices that historicize the subjects who no longer possess a stable identity and demand a reconceptualization of their identity. On the other hand, it is necessary [...] to understand the processes of meaning, through which situated subjects attribute meaning to social experience in specific territories and situations” (Medina, 2018, p. 1).

English language teachers, school directors, policy makers, parents, researchers and language learners tend to choose a kind of nationalist exceptionalism in ELT, where “exceptionalism is not used to mark a break with historical trajectories or to claim the emergence of singular newness. Rather, exceptionalism makes a gesture towards narratives of excellence, nationalism, a process whereby the population of a nation comes to believe in its own superiority and its own singularity” (Sabsay, 2016, pp. 4-5). In ELT, we ignore the teaching/learning experiences of people subjected to degrading discourses, who apparently do not exist: those who are fat, tattooed, blind, Black, indigenous, gypsy, sissy or tomboy, those other ‘gendered/sexualized subjects’ (another needed dislocation) who also learn and/or teach a foreign language.

Epistemological considerations

Speaking of these ontological considerations, Sabsay (2016, pp. 4-5) notes the supremacy of the “gender exceptionalism which has dominated the history of Western feminism. Current forms of exceptionalism work or are furthered by attaching themselves to, or being attached by, nonheterosexual, homonormative subjects ‘stuck’ [...] to various subjects”. The above indicates that studies of these questions use gender, as a ‘variable’, “to give the reader an idea of how representative their sample is as regards this variable” (Block, 2003, p. 84). In gender studies, this approach fails to understand that cultures, societies, institutions and ELT are discursively structured (a multi-faceted dislocation). Hence, most of the chapters of this book understand that the interface between gender and ELT is a discursive issue and they analyze it in those terms. “[Gendered] discourses represent political interests and in consequence are constantly vying for status and power. The site for this battle for power is the subjectivity of the individual and it is a battle in which the individual is an active but not sovereign protagonist” (Weedon, 1997, p. 40).

Several trends stand out in these discursive analyses of the interface between gender, language and communication. Harrington et al (2008) list seven methodological approaches to these issues: sociolinguistics and ethnography, corpus linguistics, conversational analysis, discursive psychology, critical discourse analysis, feminist and poststructuralist discourse analysis, and queer theories. Kroløkke and Sørensen (2006) present a general feminist methodology for communication, divided into conversational analysis, critical discourse analysis, poststructuralist discourse analysis and transversal discourse analysis. This last methodology is ideologically linked to the third feminist wave (another dislocation). Kroløkke and Sørensen (2006, p. 163) make the following point:

Third-wave feminists cannot be entirely separated from the politics of the 20th and 21st century. The fall of the Berlin Wall in 1989, the destruction of the World Trade Center in 2001, the contemporary exportation of democracy which parts of the Western world are engaged in, threats of terrorism and terrorist acts, as well as a range of civil wars, show how difficult but also how vital it is for third-wave feminists to build new alliances and webs of understandings. We believe in the creative recombination of the old and the new.

We certainly could not agree more with the idea of “recombining” methodologies in innovative ways, in accordance with the circumstances (a multi-faceted dislocation). At the time of writing this chapter there is a pandemic whose consequences for oppressed persons are unthinkable. The idea of methodological bricolage as “an emancipatory research construct” (Kincheloe, McLaren and Steimberg (2011, p. 167) seems useful. “In a contemporary sense, [bricolage] is understood to involve the process of employing [...] methodological processes which are needed in the unfolding context of the research situation” (p. 168). Biglia (2015, p. 30) proposes that “breaking the quantitative-qualitative dichotomy and knowing how to choose the most appropriate techniques for and approaches to the objectives of research and the specific context in which it occurs, is an open challenge in feminist studies” (another dislocation). It is important to bear in mind that the decolonial turn in the 21st century (e.g. Chicano literature, Black feminism, the philosophy of liberation, among others) “proposes [for example] the co-investigation and theorizing which draws on community actions led by organic intellectuals from the same communities and activists committed to struggle and resistance” (Curiel, 2015, p. 57) (another dislocation). This is what Ortiz and Arias (2019) call a “decolonial doing”, based on communal reflection and reciprocal talk (another dislocation). It is an informal and democratic approach which Haber (2011) calls “Non-methodology” (another dislocation).

This is the great epistemological challenge which decolonial feminist ideas (Lugones, 2008) face and it is relevant to those interested in the interface between gender and ELT. It should be the motto for co-research (with, not about, the other), see Grosfoguel (2016).

Concluding thoughts

The narratives in this book, together with the previous considerations about dislocations, form a thought-provoking proposal for easing the oppression of those who teach and learn English as a foreign language. They should also help current researchers to find ways to heal the ignored subjects and acknowledge their ‘existence’. This decolonial approach is an ethical and biopolitical necessity. As Sabsay (2016) says, “the study of sexuality suggests a trenchant

reinterpretation of the biopolitics of queerness as well as the intractability of queerness from biopolitical arrangements of life and death” (p. 3).

There is an urgent need to engage in a critical and decolonial analysis of the ways in which gender identities are treated in ELT and study how EFL students and teachers adopt, resist and define their position as subjects (Benwell & Stokoe, 2006) and the resulting power relationships (Baxter, 2003) in the interactions in classrooms and the materials used in courses and communicative contexts outside the language classroom, etc.

Bibliography

- Baxter, J. (2003). *Positioning Gender in Discourse*. Palgrave MacMillan
- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh University Press.
- Biglia, B. (2015). Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Mendia; M. Luxán; M. Legarreta; G. Guzmán; I. Zirion & J. Azpiazu (Eds.) *Otras formas de (re) conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. UPV / HEGOIA / SIMRF, (pp.21-44).
- Castañeda-Peña, H. (2008). 'I said it! I'm first!' Gender and language-learner identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 1(10), 112-125
- Castañeda-Peña, H. (2009a). *Masculinities and Femininities Go to Preschool: Gender Positioning in Discourse*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castañeda-Peña, H. (2009b). 'Comunicación y Discurso: La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico desde la agencia, la identidad y el género'. *Litterae*, 13, 65-72
- Castañeda-Peña, H. (2010). 'The next teacher is going to be... Tereza Rico': Exploring gender positioning in an all-girl-preschool classroom. *Magisterio Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 107-124

- Castañeda-Peña, H. (2018). Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: A reflection problematizing the field. Castañeda-Peña, H et al, *ELT Local Research Agendas I*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (pp.17-34).
- Castañeda-Peña, H. & Soler Castillo, S. (1998). Los Estudios de Género Sociolingüístico. *FOLIOS*, 9, Segundo Semestre. Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 20-27.
- Curiel, O. (2015). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En I. Mendia; M. Luxán; M. Legarreta; G. Guzmán; I. Zirion & J. Azpiazu (Eds.) *Otras formas de (re) conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. UPV / HEGOIA / SIMRF, (pp. 45-60)
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Colombia Diversa.
- 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.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “Extractivismo económico” al “Extractivismo epistémico” y al “Extractivismo ontológico”: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Raza*, 24, 123-143

- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología*, 23(1), 9-49
- Harrington, K., Litosseliti, L., Sauntson, H. & Sunderland, J. (2008). *Gender and Language Research Methodologies*. Palgrave MacMillan
- Kincheloe, J., McLaren, P. and Steinberg, Sh. 2011. Critical pedagogy and qualitative research: moving to the bricolage. In: Denzin, N. and Lincoln, Y. (Eds.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research 4*. Thousand Oaks, CA: Sage. (pp. 163-177).
- Kroløkke, CH. & Sørensen, A. (2006). *Gender Communication, Theories and Analysis: From Silence to Performance*. Sage
- Lagarde, M. (2012). Claves feministas para la despatriarcalización. En Coordinadora de la Mujer (Ed). *Mujeres en diálogo: Avanzando hacia la despatriarcalización*. Coordinadora de la Mujer, (pp.17-38).
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Raza*, 9, 73-101
- Medina, G. (2018). *Intersticios y Fronteras de la Identidad Moderna*. Conferencia presentada en Seminario "Social Practices, Identities and Schooling". Doctorado Interinstitucional en Educación- DIE. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 17 de octubre 2018.
- Moita-Lopes, L. (2010). Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar En: R.C. Pereira; P. Roca (Orgs.) *Linguística Aplicada: um caminho con muitos acessos*. Editora Contexto, (pp.11-24).

- Mojica, C. & 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. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.56209>
- Ortiz, A. & Arias, M. (2019). Hacer decolonial: Desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 149-161. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Puar, J. K. 2007. *Terrorist Assemblages. Homonationalism in Queer Times*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rondón, F. (2012). LGBT students' short range narratives and gender performance in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 71–90
- Sabsay, L. (2016). *The Political Imaginary of Sexual Freedom: Subjectivity and Power in the New Sexual Democratic Turn*. Palgrave MacMillan.
- Ubaque, D. & Castañeda-Peña, H. (En revisión). *Non-normative corporalities and transgender identity in English as a Foreign Language student teachers*.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Gedisa
- Weedon, Ch. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Blackwell Publishing

Capítulo 3

Generolectos y enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera⁹

Carolina María Camacho Zambrano

¡Esta soy yo!

Permítanme presentarme. Mi nombre es Carolina Camacho, egresada de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana en 2002. También tuve la oportunidad de continuar estudiando en la misma institución estudios de especialización y maestría en Estudios Culturales que me ayudaron a ampliar mi formación teórica y profesional. He trabajado en diferentes niveles (desde preescolar hasta educación superior) y he notado que los currículos ocultos son un factor clave que puede determinar el éxito o el fracaso en la educación y en la vida también. Parte de este elemento que tendemos a normalizar está relacionado con el género y, desde entonces, siempre lo he tenido en cuenta en mi práctica docente. Tuve la suerte de publicar un libro que aborda la discusión sobre el género y el contexto militar colombiano, desde la educación como cadetes hasta el desarrollo profesional como oficiales y las áreas personales, como casarse o tener hijos, por ejemplo.

9 Este capítulo se deriva de mi investigación de pregrado titulada “Descripción de las diferencias de género en la habilidad de escritura en Inglés como lengua extranjera en el grado 3-A de primaria del Liceo VAL (Año 2000)”, presentada como requisito de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) en 2001.

Conexiones con mi interés investigativo

Sin embargo, soy consciente de que este resultado no podría haber sido posible si no hubiera empezado a hacerme preguntas sobre el género y su impacto en la interacción de clase y los resultados académicos en mi práctica en una escuela personalizada en el año 2000. Fui profesora asistente para un grupo de 3er grado, que era predominantemente masculino (13 niños frente a 5 niñas). Sin embargo, las chicas no fueron socavadas, sino que fue todo lo contrario; de hecho, fueron las mejores académicamente y en su interacción entre todo el grupo, eran muy severas con los muchachos. Pensándolo bien, para mí fue interesante ver cómo normalizaron las cosas de niñas vs. cosas de chicos, hasta el punto de etiquetarlos por unanimidad, así como la forma en que podían ser exitosas a pesar de ese entorno.

Por lo tanto, pensé en cómo el género podría influir en el lenguaje y llegué a un término que no se trabajó en ELT, pero sí es común en Análisis Literario y Sociolingüística, llamado generolectos. Esta palabra está relacionada con las diferencias cuando se usa el lenguaje entre mujeres y hombres. Para ello, se trabajaron varias investigaciones, tanto en contexto en lengua materna, como en segunda lengua / lengua extranjera.

La primera, expuesta por Blair (2000), muestra el masculinolecto y el femeninolecto en un salón de clase de secundaria en Canadá y se ilustra la forma cómo hablan los niños y niñas, temas de conversación y herramientas que utilizan en las mismas, de acuerdo con el género en las clases de lenguaje.

La segunda, desarrollada por Krupnick (1985) tenía como objetivo saber “cómo afecta el género la calidad de enseñanza y aprendizaje en la Universidad de Harvard”, llegando a la conclusión que impactaba más la personalidad y años de experiencia del profesor/a que el género (identificarse como hombre o mujer) en las dinámicas de clase, mostrando que este último componente era uno más dentro de la configuración de subjetivación, base para la interacción social.

Estos estudios tienen conclusiones que se desarrollaron a lo largo de los mismos porque muestran que el generolecto es un componente que refleja la forma en que un individuo demuestra su lugar en una sociedad, la manera cómo se enfrenta a ella y su visión de la misma. A pesar de no ser un componente aislado, el generolecto sí influye en la manera en que una persona

interactúa en un contexto social porque es parte de su identidad dentro de una sociedad donde se manejan roles de identificación entre sus miembros.

Se generaron algunas observaciones que se deben trabajar a nivel general, como la necesidad de fortalecer la autoestima y autovaloración dentro de los integrantes del salón de clase, para que sin importar el género, todos sientan que tienen voz y espacio de participación. Esta es la principal tarea del / de la docente, que, sin importar las circunstancias, debe propender a generar un ambiente de aprendizaje más equitativo y enriquecedor.

Enseñanzas de esta experiencia

Ha pasado bastante tiempo, pero a medida que voy avanzando en mi labor docente, veo la relevancia del género como un factor influyente en el aprendizaje, no obstante, este se interrelaciona con otros aspectos, tal como lo expongo a continuación:

Enseñanza 1

Todavía sigue vigente lo abordado en el estudio que se referenció de MacMahon & Zhang (1995), donde se preguntaban si los generolectos existían y/o si jugaban un papel significativo en el ambiente de aprendizaje de una segunda lengua. Concluían con la discusión de la expansión del concepto generolecto, que dejase de estar relacionado con una dinámica binaria, para abordar más lo concerniente a la inclusión.

Este estudio aborda los resultados obtenidos en un estudio de 1991, donde se muestra la interacción de hablantes nativos y no nativos, tanto del mismo género como en ambientes mixtos, y se trabajaban variables como la competencia lingüística (resultado en la prueba TOEFL -Test of English as a Foreign Language), como el componente sociocultural.

Se evidenció que el género era tan sólo una variable que se conjugaba con otros elementos como la cultura, la clase social, la edad, el estado civil, los cuales configuran la experiencia de subjetivación y por tanto, determinan la manera cómo el sujeto interactúa.

Se resalta el hecho de que los generolectos son determinantes en el ambiente de aprendizaje, junto con los procesos de inculcación social del lenguaje, al ser identidades sociales que se construyen para poder tener un rasgo distintivo. Por tanto, se recomienda estar atento a estas variables y su impacto en el proceso de enseñanza - aprendizaje, con el fin de hacerlo más efectivo porque así se tiene en cuenta a todos los actores involucrados, con sus diferentes estilos de aprendizaje y preferencias.

Enseñanza 2

Los estudios de diferencias en el lenguaje utilizado por hombres y mujeres parecen haberse centrado principalmente en la oralidad y rara vez en la escritura. Comenzaron en la década de 1960, trabajando en dos líneas: la primera estudiaba el sexismo en el lenguaje; la segunda analizaba las similitudes y diferencias entre hombres y mujeres en el uso del lenguaje, en términos de estructura, vocabulario, fonología, morfología y formas de usar un lenguaje en particular. Sin embargo, muestra cómo se han abordado las cuestiones de género como una binariedad y una dicotomía, y se las considera subculturas que deben estudiarse para descubrir sus patrones de discurso.

Por lo tanto, durante más de 50 años, la investigación se ha centrado en investigar las diferencias en los patrones de habla entre hombres y mujeres, especialmente a partir de conversaciones y entrevistas personales. Sin embargo, y según Hamdan (2011), “se ha realizado poca investigación para identificar estilos de escritura de hombres y mujeres que estén orientados al habla” (Hamdan, 2011: 56).

Según este autor, la escritura se ha abordado como un medio para representar el lenguaje hablado, por lo que se ha considerado como una herramienta para establecer registros. Por lo tanto, se reduce el número de estudios que examinan la diferencia de género en la escritura, centrándose en cambio en la parte oral.

Sin embargo, Hamdan cita a algunos autores para mostrar los estudios aplicados a la escritura y también como un medio para demostrar que, cuanto más recientes son las diferencias entre los “géneros”, se reducen. El primero es de Poynton (1989), y su conclusión sobre el uso de intensificadores (muy, bastante) y palabras de aproximación (alrededor) por parte de las mujeres.

También discute acerca de Judith A. Boser (1991), exponiendo que las mujeres usan la escritura para establecer una buena relación y expresarse.

En la última década, los últimos estudios han señalado tres cosas: la primera aborda la necesidad de revisar los preconceptos que se tienen con respecto a la precisión de la escritura; la segunda plantea preguntas e hipótesis sobre la manera en que se puede emplear la tecnología y en el futuro la Inteligencia Artificial para identificar patrones; la tercera plantea el escenario de reconocer que puede haber más similitudes que diferencias, siendo este último interesante y decisivo en la discusión y estudio del tema.

En el año 2000, Linda Olsson analizó las cartas introductorias (principalmente hablantes nativos de inglés) y descubrió que “en general hubo más errores de ortografía en las cartas escritas por mujeres que en las cartas escritas por hombres” (Olsson, 2000 citado por Hamdan, 2011).

En otro estudio, Argamon et al. (2003) desarrolló un programa de computadora que tenía la capacidad de determinar si un libro era escrito por un hombre o una mujer. Identificaron el énfasis de las mujeres en el uso de más pronombres; pero los hombres preferían “palabras que identifican o determinan los nombres (a, the, that) y las palabras que los cuantifican (uno, dos, más)” (Argamon et al, 2003 citado por Hamdan, 2011).

En 2007, Lina Gyllard analizó textos en inglés de adolescentes suecos para determinar si había diferencias lingüísticas y descubrió que las adolescentes eran propensas a usar verbos relacionados con emociones y los adolescentes con verbos de movimiento. Sin embargo, en términos de adjetivos, no hubo ninguna diferencia entre estos dos subgrupos.

Martin Nykvist (2008) llegó a una conclusión similar donde descubrió que había más similitudes que diferencias después de analizar textos de escritura de ficción entre mujeres y hombres.

Tal vez, el discurso de inclusión está trabajando para desterrar esas diferencias, pero ahora la pregunta que se plantea es si estamos haciendo visibles o invisibles otros puntos de vista y perspectivas, como el origen étnico, la cultura y las diversas identificaciones de género.

Enseñanza 3

La tercera enseñanza de esta investigación, es el haber comenzado la discusión sobre género y lenguaje en la enseñanza del inglés en Colombia, especialmente en el nivel de pregrado. Esta afirmación parte de la revisión del trabajo realizado en 2011 por la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, donde se compilaron diferentes trabajos de investigación en pregrado, postgrado, maestría y doctorado. En esta revisión, mi tesis fue citada y referenciada y cabe resaltar que los trabajos de tesis se centraron en género y educación; el único que trabajó directamente en género y lenguaje fue el mío. Además, la mayoría de los documentos estaban en el nivel de Máster, por lo que fue algo interesante. También me sentí halagada cuando me citaron en un trabajo de tesis en la Universidad Javeriana, discutiendo sobre antecedentes locales en ELT y género. Nunca pensé que mi escrito podría haber tenido un impacto en el trabajo de alguien, así que estoy muy agradecida por ello. Esa es la razón para hacer investigación, para conectar a las personas con los mismos intereses, para que podamos ampliar y enriquecer la discusión académica.

Temas para futuras investigaciones

Entonces, después de trabajar en esta investigación, y casi 18 años después de haberlo hecho, me he dado cuenta de que las cuestiones de género no se han aplicado seriamente en la enseñanza del inglés, como si las personas ignorasen el género como una variable a tener en cuenta en el aula. En este ámbito, se consideran las inteligencias múltiples, la tecnología, pero es innegable que la forma en que nos educamos y lo que hemos aceptado como estándar tiene un gran impacto en todos los aspectos de nuestras vidas, incluido el lenguaje. No podemos seguir dando por sentado que la cultura y la sociedad han privilegiado a las mujeres en el lenguaje y los hombres en las matemáticas, aunque esperamos que las personas tengan igual acceso a las oportunidades, cuando hemos internalizado y aceptado inconscientemente ese discurso que refuerza las diferencias y reconoce las desventajas. Ejemplo de ello es que los hombres lideran en tecnología principalmente porque su participación en esta área es socialmente aceptada, a pesar de que hoy en día casi el 56% de la población mundial son mujeres. Sin embargo, al mismo tiempo, existe una tendencia actual que enfatiza en las habilidades blandas más que en la asertividad, un rasgo culturalmente asignado a

mujeres y niñas, por lo que debemos tener cuidado de seguir reproduciendo las desigualdades de una forma diferente. Por ello, es necesario idear nuevas estrategias que incentiven a hombres y mujeres a adquirir competencias diferentes, independientemente de su género y etiquetas sociales, para hacer realidad las premisas de igualdad y equidad.

Además, como un elemento que se ha trabajado con mayor énfasis en el análisis literario, los aspectos de género se reflejan no solo en la forma en que hablamos, sino también en la forma en que escribimos; pero en sociolingüística, la investigación principal es sobre las diferencias entre los géneros cuando se habla. La codificación escrita se ha utilizado más para los hombres (es importante recordar que hace casi un siglo y medio, se desalentó a las mujeres a educarse, por lo que solo una fracción tuvo la oportunidad de escribir), por lo que es importante continuar aplicando estrategias para animar a las niñas y mujeres a mostrarse tal cual son en sus escritos.

Sin embargo, lo más importante es que cuando hablamos de las cuestiones de género y la inclusión, también tenemos que ampliar el espectro a todas las formas posibles de expresarnos e identificarnos (ya sea heterosexual o *queer*), debido al hecho de que el discurso de las cuestiones de género fue pensado para analizar el referente binario hombre vs mujer, y hay más que eso.

Bibliografía

Blair, H.A. (March 2000) Genderlects: Girl Talk and Boy Talk in a Middle-Years Classroom. Language Arts, En *Genderings*, 77(4), 315-323. <https://bit.ly/2OqHG5O>

Camacho Z., C.M. (2001) Descripción de las diferencias de género en la habilidad de escritura en inglés como lengua extranjera en el grado 3-A de primaria del Liceo VAL (Año 2000) (undergraduate thesis paper). Pontificia Universidad Javeriana, *Communication & Language School, B.A. in Modern Languages (Teaching Emphasis)*, 131p.

Castañeda P., H.A. & Soler C., S.T. (July 1998) Los Estudios de Género Sociolingüístico. *Revista Folios* (9), 20-27, Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/2K2akWu>

Hamdam, S. (2011) Identifying the Linguistic Genderlects of the Style of Writing of Arab Male and Female Novelists. *Journal of Education Culture and Society* (2), 55-62. <https://bit.ly/2SNTbCT>

Krupnick, C. G. (1985) Women and Men in the Classroom: Inequality and Its Remedies. On *Teaching and Learning*, Volume I. Cambridge, M.A. (USA): Harvard University, Derek Bok Center for Teaching and Learning. <https://bit.ly/2Yv60D4>

- León, M. (2011) *Bibliografía sobre relaciones de género en tesis de pregrado y posgrado* (Varias Universidades). Escuela de Estudios de Género (Universidad Nacional) - Programa Integral contra la Violencia de Género, Fondo de Naciones Unidas y Gobierno de España para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio (MDGF), 180p. <https://bit.ly/2LMsu0F>
- MacMahon, C.R. & Zhang, F.Z. (September 1995) *Prescriptivity, genderlect and student-centred second language learning environments*. School of Languages, Literature and Communication, James Cook University (Australia). <https://bit.ly/2GAuBAa>
- Poynton, C. (1990). Language and Gender: Making the Difference. Hong Kong: *Oxford University Press*, (2) 28-40: Using language to achieve social goals. The world of school: Children writing
- Tannen, D. (1991, June 19th) Teacher's Classroom Strategies Should Recognize that Men and Women Use Language Differently. *The Chronicle of Higher Education*, Volume XXXVII, Number 40. <https://bit.ly/2Mn6Y20>

Chapter 4

Genderlects in teaching and learning EFL¹⁰

Carolina María Camacho Zambrano

This is me!

Let me introduce myself. My name is Carolina Camacho, I earned a B.A. in Modern Languages (with a major in teaching) from the Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) in 2002. I also obtained a Master´s in Cultural Studies at the same university, which broadened my theoretical knowledge and professional experience. I have taught at different levels (from preschool to higher education) and I have noticed that a key factor in a student´s success or failure in his or her studies and life is a hidden curriculum on gender that normalizes our views of it. Since then, I have always taken it into account in my teaching. I was lucky to publish a book about gender in the Colombian Armed Forces, from the education of cadets to the professional development of Army officers and their personal lives, like when they get married or have children, for example.

10 This chapter draws on my undergraduate research study entitled “Descripción de las diferencias de género en la habilidad de escritura en Inglés como lengua extranjera en el grado 3-A de primaria del Liceo VAL” submitted as a graduation requirement for the B.Ed in Languages at Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) in 2001.

The connection with the subject of my research

My current awareness of gender would not have arisen if I had not started questioning its impact on my teaching and academic career during my internship at a personalized school in 2000, where I taught a third-grade group made up of 13 boys and 5 girls. While the latter were the minority, they were not dominated by the boys: in fact, they were the best academically and in the interactions in the classroom, they were tough with the guys. For me, it was interesting to see how they normalize girls Vs. boys' things, up to the point of labeling them unanimously, as well as the way they could succeed despite that environment.

Thus, I thought about how gender could influence language, and I came across a term that is not mentioned in ELT, but used in literary criticism and sociolinguistics: genderlects, which refers to the different way that women and men use language, and I read several studies about this, both in the speaker's mother tongue and a foreign language.

The first, by Blair (2000), discusses the male and female genderlects in a high school in Canada, including the way teenagers talk to each other, the topics of their conversations, and the respective tools they use in language classes.

The second, by Krupnick (1985), seeks to know "how gender affects the quality of teaching and learning at Harvard University", which concludes that the teacher's personality and years of experience had more impact than gender (identifying as male or female) in class dynamics, showing that this last component was one more within the subjectivity configuration, the basis for social interaction. These studies show that genderlect reflects how an individual states his or her place in and faces society and his or her view of it. Although it is not the only factor, gender does influence how a person interacts in a social context because it is part of the person's identity.

These findings should lead to more general conclusions about the need to strengthen students' self-esteem and self-assessment so that regardless of his or her gender, everyone feels that he or she has a voice and can participate in the classroom. This is the teacher's main task, which no matter what the circumstances, should foster a more equitable and enriching learning environment.

What I learned from this experience

That happened a long time ago, but as I advance in my profession, I increasingly see that gender is an important factor in learning; however, it is related to other aspects, as I explain below:

The first insight

The approach of MacMahon & Zhang (1995) to the role of gender in learning a second language is still valid. They broadened the concept of genderlect from a binary concept to a factor in inclusion. The authors analyzed another study, done in 1991, related to the interaction of native and non-native speakers, both in single-sex and mixed classes and employed variables, like linguistic competence (based on TOEFL examination), as the sociocultural component. It finds that gender is only one variable among others (culture, class, age, marital status) which together shape the student's subjectivity and determine how the subject interacts.

The fact that genderlects are decisive in the learning environment is highlighted, along with the processes of language social acquisition, as they are social identities constructed to have a distinctive trait. Therefore, to be more effective, teachers thus need to pay close attention to these variables and their impact on the teaching-learning process and take each person's styles and preferences into account.

The second insight

The studies of the difference between the way males and females use language have mainly focused on the spoken, not the written, word. They began in the 1960s, working on two lines: one dealing with sexism in language, the other analyzing the similarities and differences between men and women in the use of language in terms of structure, vocabulary, and phonology.

These approaches to genderlects have remained binary, treating them as subcultures to discover their patterns of discourse: for more than fifty years they have focused on the differences between male and female speech patterns, based on conversations and interviews. According to Hamdan (2011), however, "little research has been done to identify male-female writing

styles that are speech-oriented” (Hamdan, 2011: 56), that is, writing has been regarded as a representation of spoken language and few studies have tackled gender differences in writing.

Nevertheless, Hamdan mentions some studies of the role of gender in writing and finds that the more recent they are, the fewer the references to gender differences. One, by Poynton (1989), notes that women more frequently use intensifiers (so, very) and words of approximation (about, around). Another, by Judith A. Boser (1991), finds that women are more inclined to use writing to establish rapport and express themselves.

In the last decade, recent studies have pointed out three things: the first addresses the need to review the preconceptions that exist regarding the accuracy of writing; the second raises questions and hypotheses about the way technology and Artificial Intelligence can be used in the future to identify patterns; the third raises the scenario of recognizing that there may be more similarities than differences between women and men, the latter being interesting and decisive in the discussion and study of the subject.

In 2000, Linda Olsson analyzed letters of introduction (mainly written by native English speakers), and she found that “there were generally more spelling mistakes in letters written by women than in letters written by men” (Olsson, 2000 cited by Hamdan, 2011).

Argamon et al. (2003) developed a computer program that was able to determine if a book was written by a man or a woman. It discovered that women tend to use more pronouns, while men prefer “words that identify or determine nouns (a-the-that) and words that quantify them (one, two, more)” (Argamon et al, 2003 cited by Hamdan, 2011).

In 2007, Lina Gyllard analyzed English texts written by Swedish teenagers to determine if there were linguistic differences, and she found that girls tend to use more static verbs and boys, more dynamic verbs. However, there was no difference in their use of adjectives. Martin Nykvist (2008) reached a similar conclusion: there were more similarities than differences in the short stories written by women and men.

It may be that the current emphasis on inclusiveness is ignoring those differences, but we should ask ourselves whether we are forgetting about other influences, like ethnicity, culture, and gender identification.

Third insight

To start the discussion on the role of gender in ELT in Colombia, especially at an undergraduate level, I should point out that when I went over the different undergraduate, postgraduate, Master's, and Ph.D. theses done at the Gender Studies School of the Universidad Nacional de Colombia in 2011, the only one specifically devoted to this subject was mine. It was also both interesting and unnerving to discover that my study was cited in a Master's thesis, done at the Pontificia Universidad Javeriana, about the local situation of gender in ELT: I never thought my paper would have had an impact on the work of someone else and I am grateful for it. That is the reason for doing research: to connect people with the same interests, so we can expand and enrich our investigations.

Subjects for future studies

Now, nearly 18 years later, I realize that the role of genderlects in ELT has largely been ignored as if researchers failed to understand that gender is a variable that should be considered in teaching. While studies of ELT have discussed such factors as the multiplicity of intelligence and technology, they seem to forget that the way we have been raised and what we have accepted as standard has a huge impact on every aspect of our lives, including language. We cannot continue to assume that culture and society have made women more skillful at language and men at mathematics and unconsciously internalize and accept ideas that reinforce differences and are indifferent to disadvantages, especially at a time when we expect people to have equal access to opportunities. For example, men lead in technology mostly because their participation in it is socially accepted, but nowadays almost 56% of the world's population are females. However, at the same time, there is a current trend that emphasizes soft skills rather than assertiveness, a culturally assigned trait to women and girls, so we must be careful to continue reproducing inequalities in a different form. Thus, it is necessary to devise new strategies to encourage men and women to acquire different skills, regardless of their gender and social labels, to make equality and equity premises become a reality.

Also, literary analysis has shown that genderlects not only influence the way we speak but also the way we write. In sociolinguistics, however, most studies focus on the gender difference in speech. Writing has traditionally

been more the domain of men (we should remember that women had few opportunities for education in the past, so a reduced number had the chance to write). We should encourage women and girls to show their talent at writing.

Nevertheless, the most important change would be to broaden how we express ourselves (whether we are heterosexual or queer) and move beyond the current analyses of genderlects in terms of a binary division between males and females. There is more to it than that.

Bibliography

- Blair, H.A. (March 2000) Genderlects: Girl Talk and Boy Talk in a Middle-Years Classroom. *Language Arts, En Genderings*, 77(4), 315-323. <https://bit.ly/2OqHG5O>
- Camacho Z., C.M. (2001) Descripción de las diferencias de género en la habilidad de escritura en inglés como lengua extranjera en el grado 3-A de primaria del Liceo VAL (Año 2000) (undergraduate thesis paper). Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, *Communication & Language School, B.A. in Modern Languages (Teaching Emphasis)*, 131p.
- Castañeda P., H.A. & Soler C., S.T. (July 1998) Los Estudios de Género Sociolingüístico. Bogotá, D.C.: *Revista Folios* (9), 20-27, Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/2K2akWu>
- Hamdam, S. (2011) Identifying the Linguistic Genderlects of the Style of Writing of Arab Male and Female Novelists. *Journal of Education Culture and Society* (2), 55-62. <https://bit.ly/2SNTbCT>
- Krupnick, C. G. (1985) Women and Men in the Classroom: Inequality and Its Remedies. *On Teaching and Learning*, Volume I. Cambridge, M.A. (USA): Harvard University, Derek Bok Center for Teaching and Learning. <https://bit.ly/2Yv60D4>

León, M. (2011) *Bibliografía sobre relaciones de género en tesis de pregrado y posgrado* (Varias Universidades). Bogotá, D.C.: Escuela de Estudios de Género (Universidad Nacional) - Programa Integral contra la Violencia de Género, Fondo de Naciones Unidas y Gobierno de España para el cumplimiento de los Objetivos del Milenio (MDGF), 180p. <https://bit.ly/2LMsu0F>

MacMahon, C.R. & Zhang, F.Z. (September 1995) *Prescriptivity, genderlect and student-centred second language learning environments*. School of Languages, Literature and Communication, James Cook University (Australia). <https://bit.ly/2GAuBAa>

Poynton, C. (1990). *Language and Gender: Making the Difference*. Hong Kong: *Oxford University Press*, (2) 28-40: Using language to achieve social goals. *The world of school: Children writing*

Tannen, D. (1991, June 19th) *Teacher's Classroom Strategies Should Recognize that Men and Women Use Language Differently*. *The Chronicle of Higher Education*, Volume XXXVII, Number 40. <https://bit.ly/2Mn6Y20>

Capítulo 5

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 privada¹¹

Mariana Escobar Gómez

*Grupo de Investigación Educación para el Bilingüismo y el Multilingüismo
Universidad de los Andes*

Posicionamiento autobiográfico

Soy pedagoga e investigadora. Licenciada en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá) con una maestría en Aprendizaje y Comunicación Multilingüe y Multicultural de la Universidad de Luxemburgo. Actualmente, hago parte del grupo de investigación 'Educación para el bilingüismo y el multilingüismo' de la Universidad de Los Andes (Bogotá) y trabajo como coordinadora de proyectos en entidades sin ánimo de lucro, donde diseño y desarrollo proyectos educativos a través de actividades artísticas y participativas. Me encuentro particularmente interesada en entrelazar la investigación y la práctica para propiciar procesos de transformación social a través de prácticas pedagógicas feministas, decoloniales y de educación para la paz, así como de estudios de género, migración y derechos humanos.

11 Este capítulo se deriva de mi investigación de pregrado intitulada Experiencias narrativas de aula de estudiantes javerianos/as gays y lesbianas, presentada como requisito de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) en 2013 y que realicé en coautoría con David Díaz Fontecha

Contextualización

Históricamente, en la enseñanza-aprendizaje de inglés, así como en la mayoría de otros ámbitos, se ha asumido la heterosexualidad como normativa. Por lo tanto, las personas y colectivos LGBTIQ han sido sistemáticamente excluidos y discriminados (Cantor, 2008 & Rondón, 2012). Para poder irrumpir este patrón discriminatorio –dentro y fuera del aula– es necesario comprender cómo se construyen (y cómo se pueden deconstruir) las identidades sexuales y de género dentro de contextos de enseñanza-aprendizaje de segunda lengua (L2).

Como estudiantes de pregrado y docentes practicantes en 2012, tuvimos la impresión de que hay una conexión entre características identitarias personales, dinámicas externas de poder y la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Específicamente, varias conversaciones que tuvimos con compañeros de carrera, previas a la investigación, nos sugirieron que estudiantes con orientaciones sexuales y de género no-normativas experimentaban situaciones problemáticas en sus clases de inglés. Lo anterior, nos llevó a elegir este tema de investigación para nuestro proyecto de grado y así contribuir a la limitada literatura existente sobre identificaciones sexuales y de género diversas y la enseñanza-aprendizaje de inglés (ELT) en Colombia.

¿Por qué esto es particularmente importante en contextos de enseñanza-aprendizaje de inglés y para docentes de lengua?

Debido a la naturaleza de las clases de inglés, estas están particularmente diseñadas para incluir una amplia variedad de temas, junto con una diversa variedad de sujetos. Al aprender un idioma, la vida personal de los estudiantes, sus trayectorias de vida, experiencias, posicionamientos, intereses y creencias son a menudo parte (si no el principal) foco de los contenidos de clase. Además, debido a que los seres humanos son seres discursivos, características identitarias personales (tales como la identidad de género y la orientación sexual) pueden notarse a través de actos performativos. En otras palabras, el género y las identificaciones de orientación sexual pueden evidenciarse en clases de lengua L2 al hablar, caminar, leer, cantar, etc. Por lo

tanto, las identidades no normativas pueden evidenciarse de manera implícita a través de interacciones de aula.

Por otra parte, a través de los temas y contenidos impartidos, los docentes de todas las áreas frecuentemente transmiten ideologías y discursos, los cuales son luego potencialmente apropiados y usados por sus estudiantes en contextos sociales más amplios (García, 2007). Específicamente dentro de contextos de enseñanza-aprendizaje L2, los docentes suelen animar a sus estudiantes a volverse usuaries responsables de la lengua al reflexionar de manera crítica sobre las implicaciones que los diferentes usos del lenguaje tienen dentro y fuera del aula. Enseñar, entonces, constituye un acto político. Este se encuentra siempre enmarcado dentro de dinámicas sistemáticas socioculturales de poder, discriminación y opresión. Rondón (2012) y Walsh (2013) argumentan que los educadores ocupan posiciones de poder que no solo les permite compartir saberes, sino que también les hace responsables de mitigar, reducir, contestar y/o resistir la opresión: “Lxs maestrxs tienen la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”¹² (Walsh, 2013, p. 44).

Nuestra investigación, sus hallazgos y reflexiones

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo de la investigación consistió en examinar la relación existente entre las experiencias de aula de inglés L2 de ciertos estudiantes y su orientación sexual no-heteronormativa, basada en sus propias narraciones. Para poder comprender esas experiencias de aprendizaje de lengua, primero, realizamos entrevistas semiestructuradas con cinco estudiantes autoidentificadas como gays y lesbianas (David, Laura, Andrés, Nicolás y Carolina) de la facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Las entrevistas fueron posteriormente codificadas utilizando un software especializado en análisis cualitativo. Luego, analizamos las narrativas a través de una perspectiva crítica para identificar de qué manera las experiencias de aula L2 podrían estar influenciadas por la orientación sexual de los estudiantes.

12 “Teachers are responsible for actively assisting and for participating in the ‘awakening’.” (Translated by the author)

Cuando la enseñanza-aprendizaje de inglés es heteronormativa

Los principales hallazgos de la investigación revelaron que la heteronormatividad se reprodujo mayoritariamente por medio de interacciones entre docente(s) y estudiante(s), entre pares y a través de actividades de clase. Lo anterior estuvo presente en la mayoría de narrativas analizadas y se entiende aquí como una reproducción de la otredad que toma la forma de exclusión y censura. Es decir, las relaciones de poder están presentes tanto en interacciones de aula entre docente-estudiante(s) y estudiante-estudiante(s) como en actividades de aprendizaje de lengua, contenidos y materiales. La mayoría de las narrativas encontraron actividades de aprendizaje de L2 (así como comentarios hechos tanto por docentes como por otros estudiantes) que asumían la heteronormatividad como la única orientación sexual posible.

Como ejemplo de una interacción problemática entre docente y estudiante(s), Andrés (2012) narra una anécdota en donde un profesor, específicamente, menciona que el coqueteo “obviamente” ocurre entre un hombre y una mujer y viceversa. Dijo, además, que el docente no solo ignora otras posibilidades de atracción como, por ejemplo, entre dos hombres o dos mujeres, sino que también asume cualquier otra posibilidad como “rara”. Les estudiantes también narraron cómo algunas de las actividades de aprendizaje de lengua incluyen un sesgo discriminatorio. David (2012) menciona una actividad de clase propuesta por su docente de inglés utilizada para generar un debate y desarrollar habilidades de expresión oral. Expresó que el docente repartió situaciones polémicas protagonizadas por figuras públicas a cada grupo para que las discutieran; las situaciones, dijo, solo incluían robos, drogadicción y homosexualidad, lo que lo hizo sentir como si su orientación sexual estuviera siendo asumida como una enfermedad o un crimen. Nicolás (2012), David (2012) y Carolina (2012) también mencionaron comentarios hechos por sus compañeros (interacción entre pares) que les hicieron sentir incómodos. Por ejemplo, las pares de Carolina usaron la palabra “horrible” para referirse a una mujer lesbiana (sin saber que ella también se identificaba de la misma manera).

Adicionalmente, David (2012) narró la anécdota de haber recibido varios correos electrónicos (enviados únicamente a él) de un compañero cristiano, llenos de citas bíblicas que insinuaban que ser gay es un pecado. Lo anterior, sugiere que aún sin nunca haber hablado sobre identidades sexuales y

de género con él, su identificación no-heteronormativa fue implícitamente evidente a través de sus actos performativos dentro del aula.

En general, los y las participantes de la investigación expresaron que sintieron que, por parte de sus compañeros de clase, existir por fuera de la heteronorma era un error. En consecuencia, ellos/as cinco a menudo sintieron temor de permitir que sus orientaciones sexuales fueran evidentes dentro del aula de clase. Tuvieron miedo de ser juzgados/as, cuestionados/as o, incluso, de perder sus amistades en caso de que las revelaran. Por ende, prefirieron no posicionarse a sí mismos/as como gays o lesbianas para evitar cualquier tipo de conflicto.

Cuando la enseñanza-aprendizaje de inglés no es heteronormativa

La menor parte de las narrativas mostraron que no hubo solamente exclusión y otredad, sino también inclusión. La última, cuando las orientaciones sexuales no-heteronormativas se trataron sin estigmas y/o desde una perspectiva incluyente. Como ejemplo de este tipo de pedagogías, Nicolás (2012) narra una situación en donde, contrario a lo que se mencionó anteriormente, las temáticas LGBTIQ fueron abiertas y respetuosamente tratadas. Explicó también que participó en un debate (misma actividad de aprendizaje de lengua usada por el docente de David) utilizada, según él, no solo para desarrollar habilidades comunicativas, sino también para incluir performatividades de género y de orientaciones sexuales diversas. De manera similar, Andrés (2012) narró otra situación en la que tuvo la oportunidad de escoger un tema de exposición y decidió hablar de identidades LGBTIQ. A través de la actividad, tomó un rol activo en la selección de parte del contenido de la clase, ejerciendo una posición de poder dentro de la clase al exponer al frente. Adicionalmente, conscientemente decidió hacer visibles algunas identidades no-heteronormativas como opciones válidas para el resto de sus pares.

Prácticas pedagógicas excluyentes o inclusivas y aprendizaje de lengua L2

Encontramos que tanto las prácticas excluyentes como las incluyentes se encuentran directamente relacionadas con el aprendizaje de lengua extranjera. En el primer caso, notamos patrones de exclusión, discriminación y censura para las performatividades, posicionamientos e identidades de personas no-normativas. Además, observamos casos de autocensura por parte de estudiantes autoidentificados/as como gays y lesbianas. Dichos patrones resultaron en menores tasas de participación de estudiantes LGBTIQ, lo que trae como consecuencia menos oportunidades para practicar y desarrollar habilidades en la lengua meta.

La mayoría de participantes coincidieron en que recurrían a estrategias de autocensura cada vez que sentían que sus identificaciones no heteronormativas eran vistas de manera negativa por parte de sus docentes o pares. Además, sugirieron que este sentimiento hizo que evitaran asistir y/o participar en la clase de inglés para así no tener que revelar su orientación sexual. Lo anterior, con el objetivo de evitar cualquier confrontación al respecto. Sentían también que develar su orientación sexual podría hacerles perder amistades, sentirse juzgados/as o hacer que otras personas intentaran cambiarlas.

En teoría, las aulas de enseñanza-aprendizaje de lengua les posibilitan a estudiantes aprender a expresarse y comunicarse con otros a través de códigos culturales, sociales y lingüísticos. Además, aprender inglés les permite a las personas traducir a esos nuevos códigos sus propios pensamientos, creencias, posturas y experiencias de vida. Así, omitir o incluso, discriminar la orientación sexual de otras personas implica también desconocer una parte importante de su identidad. Si el contenido de clase no está relacionado con las identidades personales de los estudiantes, su proceso de aprendizaje podría no ser tan significativo. Asimismo, podrían no tener las oportunidades suficientes para usar su propia agencia para influir considerablemente en su proceso de aprendizaje de lengua (y contenidos) y hacerlo propio. Si no se considera a los estudiantes con identidades sexuales y de género no normativas como individuos completos (*whole*)¹³ con sus propias experiencias de vida, se homogenizan dentro de paradigmas binarios y heteronormativos. Como consecuencia, la enseñanza-aprendizaje de L2 no estaría basada en

13 “Una postura filosófica que enfatiza en la unión de la mente, el cuerpo y el espíritu, en vez de en la separación de dichos elementos” (hooks, 2014, p. 18). (Traducido por la autora).

sus propias subjetividades y posicionamientos, sino en realidades ficticias impuestas para ellos por identificaciones sexuales y de género hegemónicas.

Sin embargo, los y las participantes expresaron que cuando la diversidad sexual y de género se visibilizaba a través de una perspectiva inclusiva, se encontraban más involucrados/as en los contenidos de clase y podían relacionarlos con sus propias identidades, intereses, necesidades y experiencias de vida. Igualmente, Nicolás (2012) indicó que cuando sus pares reaccionaban “abiertamente” a una actividad relacionada con temas LGBTIQ, se sentía más cómodo para hablar y participar en próximas sesiones. Estos hallazgos indican cómo una perspectiva incluyente (por parte de docentes, actividades y/o estudiantes) facilita los procesos de aprendizaje L2 de estudiantes.

En este sentido, las y los educadores críticos/as y responsables tenemos dos retos. Primero, necesitamos hacer un esfuerzo constante por reconocer nuestra propia posición de poder dentro del aula (junto con las maneras en las que puede ser distribuido). Segundo, debemos aspirar a comprender a los estudiantes como sujetos diversos con múltiples auto identificaciones. De esta manera, podemos enfocarnos en facilitarles los procesos de aprendizaje de lengua a los estudiantes, haciéndolo más significativo para ellos. Guiliano (2016) argumenta que el otro siempre es un sujeto singular, imposible de describir y definir de acuerdo a ‘nuestros’ propios conceptos o al poder que ‘nosotros’ poseemos. De ahí que: “Comprender al otro no es sólo un acto cognitivo; es una acción política y moral” (Benhabib, 1999, p. 69).

Conclusión

La investigación encontró que las experiencias de aula L2 de estas/os cinco estudiantes lesbianas y gays que están directamente relacionadas con su orientación sexual se derivan de interacciones entre pares, docente-estudiante(s) y actividades de clase. Dichas interacciones se traducen en otredad, exclusión y censura cada vez que se universaliza la heteronormatividad y los roles de género binarios. Sin embargo, algunas narrativas revelaron que al visibilizar las orientaciones sexuales no-heteronormativas de manera inclusiva tiene un efecto contrario.

Adicionalmente, la investigación develó que asumir heteronormatividad dentro de contextos de enseñanza-aprendizaje de inglés no solo es

problemático debido a las repercusiones personales que esto puede traer individualmente para los estudiantes (discriminación, exclusión y censura), sino también por los efectos negativos que esto trae para su proceso de aprendizaje de inglés. Fue evidente cómo las y los participantes asumieron un rol pasivo en su aprendizaje de lengua al evitar hacer evidentes sus identificaciones de orientación sexual. Esto lo hicieron de tres maneras: al decidir no escribir o hablar al respecto al desarrollar actividades de aula L2; al disminuir o modificar su propia y genuina performatividad; y al reducir su tiempo dentro del salón de clases.

Por contraste, ciertas narrativas revelaron que cuando temáticas LGBTIQ fueron incluidas de manera incluyente como parte de la temática de la clase –tanto por docentes, actividades y/o estudiantes– las y los participantes sintieron que los contenidos se aproximaban más a sus intereses, necesidades e identidades. Por esto, fue más fácil para ellas/os utilizar su agencia para tomar un rol activo dentro de las dinámicas del aula, lo que también influye de manera positiva en su proceso de aprendizaje de la lengua. Además, las y los estudiantes normativas/os tuvieron un espacio para reconocer y reflexionar acerca de la diversidad de género y de orientación sexual.

Por último, los hallazgos también develaron que, en general, la heteronormatividad todavía opera en este contexto, lo que probablemente podría verse reflejado en otros contextos colombianos de educación superior privada. También revelaron que, generalmente, las y los docentes no parecen ser conscientes de la diversidad de género y orientación sexual presentes en aulas de inglés. Por lo tanto, no son solo cómplices en la invisibilización de perspectivas LGBTIQ, sino también en actos discriminatorios de otredad que se generan por medio de interacciones de aula. Cuando/si suceden, además de participar en la normalización de prácticas excluyentes, las y los docentes también son corresponsables de afectar de manera negativa los procesos de aprendizaje de lengua de sus estudiantes.

Contribuciones y temas para ser explorados

La relevancia de los hallazgos y reflexiones mencionadas tiene tres diferentes niveles. Para el ámbito académico, la investigación es un ejemplo de aplicación de una metodología desde abajo (*bottom-up*). Además, incluye nuevas perspectivas que apuntan a entender cómo se vivencia el género

y la orientación sexual dentro de la enseñanza-aprendizaje de inglés. En el ámbito pedagógico, la investigación indica que las formas mediante las cuales las temáticas LGBTIQ emergen dentro del aula de inglés L2 afectan a los estudiantes no solo de manera personal sino también sus procesos de aprendizaje. Por esto, aboga por educadoras/es más feministas, decoloniales, conscientes y críticas/os que ejerzan la pedagogía a través de un enfoque incluyente y holístico. Lo anterior, con el objetivo de contribuir para que el proceso de aprendizaje sea lo más significativo posible para sus estudiantes. Por último, en el ámbito sociocultural, la investigación discute y genera consciencia sobre uno de los debates más relevantes actualmente a nivel sociopolítico: diversidad e inclusión.

No obstante, la investigación hace una primera exploración general de experiencias que contienen un amplio rango de factores que podrían ser analizados con más detalle. Además, solo incluye cinco voces que, aunque son cualitativamente significativas, no representan numéricamente la enorme variedad de estudiantes de inglés no normativos/as/es en Colombia. Se sugiere que dentro de futuros trabajos de investigación sobre esta temática se incluyan identidades, además de las autoidentificaciones: 'gay' y 'lesbiana' para enriquecer la complejidad de vivenciar procesos de aprendizaje. Para esto se recomienda incluir el concepto de interseccionalidad. Por otra parte, la investigación podría ser replicada en nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje de inglés. Por último, es importante incluir y revisar perspectivas de educadoras/es, políticas institucionales, materiales, etc. para tener en cuenta a todos los actores involucrados en estos contextos.

Bibliografía

- Benhabib, S. (1999). "Nous" et "les Autres": The Politics of Complex Cultural Dialogue in a Global Civilization. In C. Joppke, & S. Lukes (Eds.), *Multicultural Questions*, 44-62. Oxford University.
- Cantor, W. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- García, C (2007). *Diversidad Sexual en la Escuela, Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Colombia Diversa.
- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y Silencios*, 7 (2), 4-18.
- hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Rondón, F. (2012). LGBT Students' short-range narratives and gender performance in the EFL Classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 77-91.

Chapter 6

Gender and sexual identities in EFL in Colombia: Narratives of L2 experiences of gay and lesbian students at a private university¹⁴

Mariana Escobar Gómez

*Research Group Education for
Bilingualism and Multilingualism
Universidad de los Andes*

Autobiographical positioning

I am a researcher and educator. I have a BA in Modern Languages from the Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá) and an M.A. in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts from the University of Luxembourg. Currently, I am part of the “Educación para el bilingüismo y el multilingüismo” research group at Los Andes University (Bogotá) and work in non-profit organizations as a project coordinator, where I design and develop education projects using artistic, alternative and participative activities. I am particularly interested in merging pedagogical practices and research on social transformation through feminist, decolonial and peace-building approaches to teaching, as well as migration, human rights and gender studies.

¹⁴ This chapter draws on my thesis for the B.Ed in Languages at the Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) in 2013, co-authored with David Díaz Fontecha, *Experiencias narrativas de aula de estudiantes javerianos/as gays y lesbianas*.

The Context

ELT, like many other professions, has traditionally assumed heterosexuality to be normative. Therefore, LGBTIQ individuals and collectives have been systematically excluded and discriminated against in this context (Cantor, 2008 & Rondón, 2012). In order to change this situation –in and out of the classroom– there is a need to understand how gender and sexual identities are constructed (and how they could be deconstructed) within the field of L2.

In 2012, when I was an undergraduate pre-service teacher, we students sensed that there was a connection between a person's identity, broader power dynamics, and language learning. Specifically, our conversations with each other noted that students with non-normative gender and sexual orientations were facing problems in their English classes. This led us to devote our undergraduate theses to this subject and contribute to the then meager studies of this situation.

Why is this issue particularly important in ELT

By their very nature, English classes tend to include a wide variety of topics. The experiences, interests and beliefs of the students are often discussed in language classes. In addition, due to the fact that humans are discursive beings, personal identity characteristics (such as gender identity and sexual orientation) might become apparent through performative acts. In other words, gender and sexual orientation identifications might become evident in L2 lessons when talking, walking, reading, singing, etc. Thus, non-normative identifications can become implicitly evident through classroom interactions.

In addition, the contents of every course frequently convey the ideologies of the teacher, and students may later appropriate and use them in broader social contexts (García, 2007), especially in L2, where teachers usually encourage their students to reflect on the implications of the different uses of language, both in and out of the classroom. Teaching therefore becomes a political act, which is always embedded in a broader power structure based on the sociocultural dynamics of discrimination and oppression. Rondón (2012) and Walsh (2013) argue that teachers are in a position of power which not only enables them to impart knowledge, but also makes them responsible for

challenging oppression: *“Lxs maestrxs tienen la responsabilidad de activamente asistir y participar en el ‘despertar’¹⁵.”* (Walsh, 2013, p. 44).

The findings of our study

In view of the above, the aim of our study was to examine the relation between the experiences of certain university students of EFL and their non-heteronormative sexual orientations, based on their own narratives. To do that, we first held semi-structured interviews with five students at the Pontificia Universidad Javeriana’s Language and Communication Faculty (Bogotá) who identified themselves as gay or lesbian (David, Laura, Andrés, Nicolás and Carolina). The interviews were later codified with a qualitative analysis software. Afterwards, we made a critical analysis of their narratives in order to determine if, how and why their sexual orientations may have influenced their study of English.

When ELT is heteronormative

The main finding of the study was that that heteronormativity was mostly seen and reproduced in the interactions between teachers and students and between students and their peers. It took the form of an idea of “otherness” which entailed exclusion and censorship. In other words, power relations are present in the above interactions, L2 learning activities and the contents of the courses, which rested on the assumption that heteronormativity is the only possible sexual orientation.

As an example of this, Andrés (2012) tells of a teacher who said that flirtation “obviously” occurs between a man and a woman, and vice versa. The teacher not only ignored that a man might be attracted to another man or a woman to another woman but also said, according to Andrés, that any other possibility would be “weird”. David (2012) mentions a teacher who, as an exercise in oral expression skills, asked his students to discuss scandals about public figures but they only spoke about theft, drug addiction, and homosexuality, which made David feel that the others thought his sexual orientation was

15 “Teachers are responsible for actively assisting and participating in ‘awakening’.” (Translated by the author)

a disease or a crime. Nicolás (2012), David (2012) and Carolina (2012) also mentioned that certain things their fellow students said made them feel uncomfortable. For example, Carolina's peers once referred to a lesbian as "horrible" (without knowing she was a lesbian herself). David (2012) also recalled receiving several emails, full of quotes from the Bible (sent only to him), from a fellow student who was a Christian, implying that it is a sin to be gay. Even though David had never talked about his gender identity with the person, he assumes that David's performative acts in the classroom had revealed his non-heteronormative orientation. This student not only interpreted David's personal ways of expressing as gay, but also decided to interfere by sending him an email invalidating his identity (and, thus, him as a person).

In general, the participants felt that their fellow students thought that any non-heteronormative identity was wrong. Thus, the five of them were afraid to reveal their sexual orientation in the classroom because it might lead them to be judged or lose their friendships with the other students.

When ELT is not heteronormative

A few of their narratives showed that gay and lesbian students were not always excluded: there were times when their sexual orientations were not stigmatized and/or treated with an inclusive perspective. Nicolás (2012) speaks of an occasion when, in contrast with what happened above, LGBTIQ topics were openly and respectfully approached. It was a debate, set by the teacher, to improve their communication skills and also discuss non-heteronormative gender orientations.

Similarly, Andrés (2012) mentioned a class when he was asked to speak about a topic of his own choosing and decided to talk about LGBTIQ+ identities. This freedom to choose his own lesson content gave him a position of power there expressing that non-heteronormative identities were valid identities to identify with for a discussion in the class.

Exclusionary or inclusive teaching practices and L2 language learning

We found that L2 pedagogical practices can be both exclusionary and inclusive. In the first case, we noticed patterns of exclusion, discrimination and self-censorship in the case of students identifying as gays and lesbians. This discouraged them from participating in the classroom and thus practice and sharpen their skills in the target language.

Most of the participants said that they would resort to self-censoring whenever they felt that their teachers or classmates had a negative view of their non-heteronormative identifications because they did not want to have confrontations about them when learning English.

In theory, L2 learning provides students with the chance to express themselves in English and translate their own life experiences, thoughts and beliefs into different social, cultural and linguistic codes. To discriminate against and ignore the sexual orientation of others also implies rejecting an important part of their identity and if the class content is not related to the identities of students, their learning will be impaired. Moreover, they might not have enough opportunities to use their own agency to considerably influence their language (and contents) learning process and to make it their own. If students with non-normative gender and sexual identifications are not regarded as whole¹⁶ individuals, they become homogenized by binary and heteronormative paradigms. Consequently, their learning of English is no longer based on their own subjectivities but a fictional and hegemonic reality

Indeed, the participants themselves said that when the approach to gender diversity was inclusive, they became more involved with the classroom activities, because they could relate them to their own experiences and interests. For example, Nicolás (2012) told us that whenever his classmates were open to a discussion of LGBTIQ+ issues, he felt more comfortable about talking in the class and joining coming lessons. These narratives show how an inclusive approach to gender diversity (both by the teachers and students) and the choice of learning activities can improve a student's learning process.

In this regard, responsible and critical educators face two challenges. First, we need to constantly acknowledge our own position of power in the

¹⁶ "A philosophical standpoint emphasizing the union of mind, body, and spirit, rather than the separation of these elements" (hooks, 2014, p. 18).

classroom (and the ways it can be shared). Second, we need to understand students as whole subjects, with diverse self-identifications. If we do that, we can focus on making our teaching more significant for our students. Guiliano (2016) argues that the other is always a singular subject, impossible to define in terms of our own concepts or the power we have. Therefore, *“Comprender al otro no es sólo un acto cognitivo; es una acción política y moral”*¹⁷ (Benhabib, 1999, p. 69).

Conclusion

The study found that the classroom experiences of these five gay and lesbian students of L2 are directly related to their sexual orientations and influenced by their interactions with their fellow students and teachers, the materials and the learning activities. These interactions may be marked by exclusion and self-censorship whenever binary gender and heteronormative ideas prevail and are understood as universal for all students in the classroom. However, some of their narratives show that when non-heteronormative ideas about sexual orientations are included as L2 content, there is the opposite effect.

The study further showed that assumptions of heteronormativity not only have a discriminatory effect on gay and lesbian students, but they also hinder their classroom performance. It was evident that the participants act passively in the classroom because they are afraid of revealing their sexual orientations. This was done through three different strategies: deciding not to write or talk about their sexual orientation in the class, modifying their behavior in the classroom and spending less time there.

By contrast, certain narratives showed that whenever LGBTIQ+ issues were included in the course –either by the teachers or students– the participants felt more comfortable and played a more active role in the classroom, which had a positive influence on their learning and gave other students an opportunity to acknowledge their non-normative sexual orientations and to reflect about diverse gender and sexual identities.

Finally, the study revealed that heteronormativity is a dominant attitude in this university and probably applies to other Colombian ELT settings. Generally speaking, the teachers do not seem to be aware of the diversity of gender

¹⁷ “Understanding the other is not only a cognitive act, but also a political and moral action” (Translated by the author).

identities and sexual orientations in their students and are not only complicit in the exclusion of LGBTIQ+ persons, but also discriminate against them in the classroom. Thus, aside from helping to normalize this discrimination, teachers are also co-responsible for hindering the learning of such students.

Study contributions and subjects for further studies

In terms of methodology, on an academic level, the study is an example of a bottom-up approach and throws more light on the handling of gender and sexual orientations in ELT studies. On a pedagogical level, the study indicates that the ways in which LGBTIQ+ topics emerge in L2 English lessons affect not only students personally, but also their language learning processes; it calls for teachers who are more conscious, critical, decolonial and feminist, so that the teaching of L2 will be more meaningful for their students through engaged pedagogies. On a sociocultural level, it raises awareness about one of the most important issues in current social and political debates: the recognition of diversity.

However, the study, while tentative, does point to a number of factors which need to be examined in more detail. We acknowledge that the five participants may not be representative of the whole range of non-heteronormative English language students in Colombia. In order to broaden our understanding of these situations, there is a need for further research into the role of non-normative identities in the classroom, enhancing the scope by including experiences from students with other LGBTIQ+ identities. There is also a felt need of including an inter-sectional approach within these studies and an analysis of the attitudes of teachers, universities and educational materials, so that every actor in ELT is covered. Moreover, the investigation could also be replicated in other ELT settings.

Bibliography

- Benhabib, S. (1999). "Nous" et "les Autres": The Politics of Complex Cultural Dialogue in a Global Civilization. In C. Joppke, & S. Lukes (Eds.), *Multicultural Questions*, 44-62. Oxford University.
- Cantor, W. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- García, C (2007). *Diversidad Sexual en la Escuela, Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Colombia Diversa.
- Giuliano, F. (2016). La educación, entre la mismidad y la alteridad: un breve relato, dos reflexiones cuidadosas y tres gestos mínimos para repensar nuestras relaciones pedagógicas. *Voces y Silencios*, 7 (2), 4-18.
- hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Rondón, F. (2012). LGBT Students' short range narratives and gender performance in the EFL Classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 77-91.



Dama (Luis Cabrera)
Autor
Colección privada de Amparo Osorio.

Ella

por Sandra Rocío López Rueda

Cada día se asomaba por una orilla de su ventana, con cuidado corría un velo polvoriento para observarla, poder verla minuciosamente. Esos grandes y cristalinos ojos negros le hacían sentir una profunda alegría, pero también agonía de no poder sentirla cerca. Se deleitaba al mirar los delgados labios que reflejaban su sensual juventud.

Tocaba tímidamente el vidrio pretendiendo delinear esa pequeña puntiaguda nariz, sentía que su dedo la podía tocar suavemente sin que ella se percatara de la caricia. Insistía en observarla para introducirse de nuevo en sus ojos, en sus pestañas, patas de araña. Largos pelos que se movían al parpadear, atrapando con su movimiento a cualquier hombre que deseara ser devorado con candente mirada.

Podría haberse quedado inmóvil por horas con el deleite de su rostro, sin inmutarse por lo que sucedía a su alrededor. Su madre aparecía y desaparecía entre los quehaceres limitados entre la sala y la cocina, una vida de rutina que a él le parecía insignificante, un ente que hacía ruido de pasos cansados; su madre se convirtió en una sombra que alguna vez sintió que amó, pero ahora era solo un hastío de vejez...

Capítulo 7

Experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes queer¹⁸

Paula Galeano Bohórquez

Universidad de Hamburgo

Juan Felipe Sánchez Guzmán

Pontificia Universidad Javeriana

Nosotros

Yo soy Paula Galeano Bohórquez. Terminé mis estudios de Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana en el 2017 y actualmente estoy finalizando una maestría en Multilingual Educational Linguistics en la Universidad de Hamburgo en Alemania. Entre mis áreas de investigación e interés se encuentran la adquisición de lenguas, el desarrollo multilingüe y los estudios narrativos y de género.

Y yo me llamo Juan Felipe Sánchez Guzmán. Soy licenciado en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana y actualmente trabajo como profesor de español e inglés en Hamburgo, Alemania. Mis intereses incluyen la enseñanza y aprendizaje de español como L2 y la teoría *queer* en el marco de la lingüística aplicada.

18 Este capítulo se deriva de nuestra investigación de pregrado intitulada “Exponerse es heavy”: Experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes LGBTI presentada como requisito de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) en 2016

Nuestra primera aproximación a la investigación en estudios de género

Al haber crecido en una sociedad conservadora como la colombiana, fuimos expuestos (directa o indirectamente) a diferentes discursos que se pueden catalogar como heteronormativos, algunos de estos tuvieron lugar en el salón de clase de lengua extranjera. El interés en la investigación de estos discursos, que luego se transformaría en un análisis de las experiencias de los estudiantes que también estuvieron expuestos a estos, se generó a partir de una experiencia propia de Juan en la que una profesora de francés 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. Teniendo esta experiencia como base, quisimos ahondar más en el contexto universitario de profesores en formación para indagar si este actuar era recurrente y qué enseñanzas dejaba en los estudiantes en relación con su futuro actuar docente.

A 2016 y aún en la actualidad, aparentemente sigue siendo escasa la investigación sobre la relación entre género y aprendizaje de lenguas extranjeras en la literatura colombiana, investigaciones en las que además se evidencia que los docentes muchas veces no saben cómo abordar situaciones en las que estudiantes con sexualidades no heteronormativas manifiestan su diversidad sexual. En dicho vínculo parece ser aún más escasa la exploración de cómo los contenidos configuran diferentes experiencias de aprendizaje en los estudiantes. El objetivo de nuestra investigación de pregrado fue entonces el de describir y comprender las experiencias de aprendizaje relacionadas con los contenidos de clase de lengua extranjera en las narrativas de estudiantes *queer* de un programa de formación docente de Bogotá.

Este proyecto relaciona experiencias de aprendizaje que se dan a partir de los contenidos propuestos en el aula de lengua extranjera. Esto quiere decir que se analizan las experiencias de aprendizaje que nacen en el momento en el que se proponen contenidos generizados —con componente de género— en el salón de lengua extranjera.

A través de entrevistas semiestructuradas a seis estudiantes, se estructuraron y analizaron diecinueve narrativas que sirvieron como medio para responder nuestra pregunta de investigación: ¿Qué experiencias de aprendizaje en

relación con los contenidos de clase se evidencian en las narrativas de los estudiantes pertenecientes a la población *queer* en el aula de lengua extranjera?

Finalmente, de este análisis se evidenció que la trascendencia o no trascendencia de los contenidos generizados —entendiendo trascendencia como la toma de una postura que va más allá de los roles tradicionales de género— en el aula de clase, de la mano con las relaciones de poder, dan paso a tres experiencias: de vulnerabilidad, de ocultamiento o de emancipación en los estudiantes *queer*. Independientemente del carácter descriptivo y analítico de nuestra investigación, también es una reflexión y una propuesta hacia una docencia consciente y responsable para lograr aulas de clase cada día más inclusivas.

Nuestro aporte a la investigación del aprendizaje de lenguas y el género

De nuestra investigación aprendimos principalmente que el profesor, como sujeto de poder en el aula de clase, puede, consciente o inconscientemente, crear situaciones en las que diferentes dimensiones de los estudiantes —en este caso su orientación sexual y expresión de género— estén en el foco de atención de la clase y se manifiesten de diferentes maneras que explicaremos a continuación.

Modelo de experiencias narrativas de aprendizaje de lengua extranjera en clave de contenidos generizados

Para iniciar este apartado, consideramos que es necesario presentar el esquema que surgió como respuesta a nuestra pregunta de investigación:

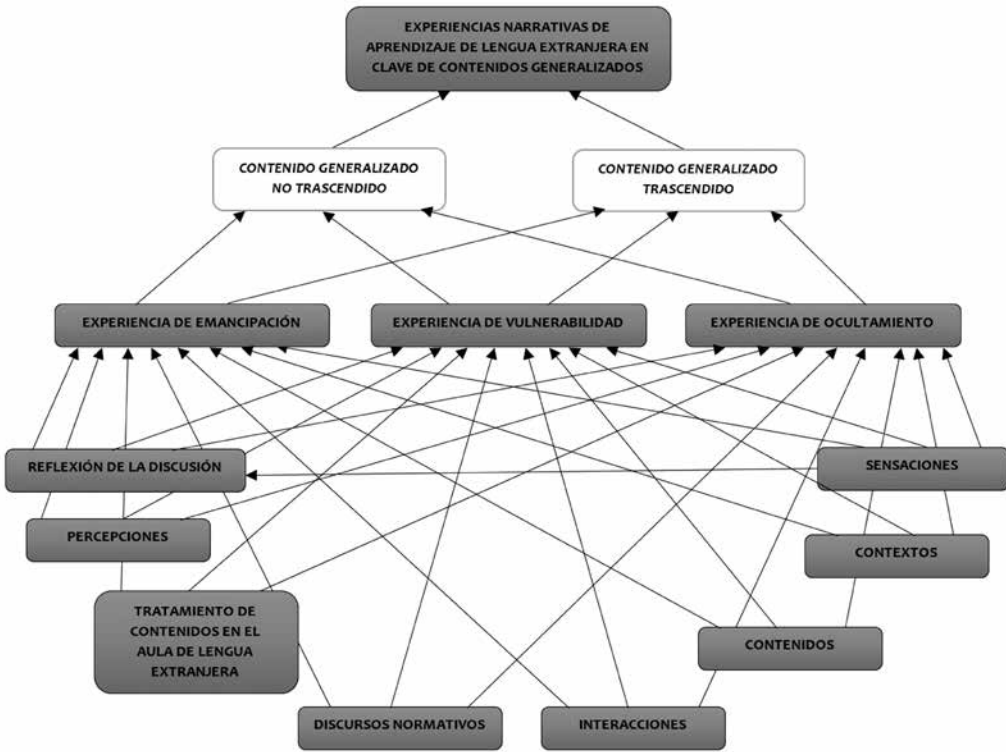


Figura 1. Esquema de experiencias narrativas de aprendizaje de lengua extranjera en clave de contenidos generalizados (Galeano & Sánchez, 2016, p.42)

En este esquema presentamos los diferentes tipos de experiencias de aprendizaje que surgen a partir del análisis y clasificación de experiencias específicas vividas y narradas por los estudiantes entrevistados. Este aprendizaje es probablemente el más relevante de nuestra investigación puesto que aporta nuevos conceptos al campo de investigación de género en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este modelo fue el fruto de una interpretación y posible complementación al modelo de prácticas discursivas de género propuesto por Sunderland et. al (2002, p. 248) en el que tomamos el concepto de *gendered texts* y lo adaptamos a *gendered contents* (contenidos con componente de género) para enfocarnos específicamente en la manera en que estos son consumidos en el aula.

Se evidencia entonces, a partir del modelo presentado, que en el momento de proponer un contenido con componente de género en el aula de clase de lengua extranjera, los actores en el aula pueden trascender los contenidos; es decir, ir más allá de los roles tradicionales de género presentes en los contenidos o quedarse en las representaciones tradicionales de género implícitas en los contenidos generizados. Es precisamente esta trascendencia o no trascendencia de contenidos generizados (Nivel 1) la que origina los tres tipos de experiencias de aprendizaje principales (Nivel 2) a los que llegamos en nuestro análisis de narrativas de los estudiantes *queer*: experiencias de emancipación, de vulnerabilidad y de ocultamiento que, finalmente, vemos complementadas con un marco contextual (Nivel 3) que conforma los 3 diferentes tipos de experiencias: discursos normativos, interacciones, contenidos, contextos, etc.

Consideramos entonces que este modelo es relevante para el campo de enseñanza de lengua extranjera pues expone que encontramos tres experiencias que se viven de manera diferente dependiendo del individuo, de su contexto, de su posición en el salón de clase, del actuar del profesor y de los compañeros de clase; pensamos en este modelo como una base que se puede tomar como general para la comprensión del poder de las prácticas discursivas que afectan (explícita o implícitamente) a los estudiantes con sexualidades no heteronormativas y como una reflexión que desenmascara prácticas del actuar docente que, según nuestra experiencia, no se abordan en los programas de formación docente.

Experiencias de aprendizaje

El modelo presentado no habría sido posible sin haber desarrollado una definición de *experiencia de aprendizaje* sobre la cual se base nuestra investigación. En la literatura se encuentran incontables definiciones de lo que es una experiencia y de los que es el aprendizaje, tomamos en cuenta la definición de Dewey (2004) y Guzmán & Saucedo (2015) en la que se afirma que la experiencia está constituida por las relaciones que se forman a partir de la interacción entre el individuo y el medio ambiente y toman en cuenta las vivencias, y los sentidos que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados. Con esta definición como base, construimos nuestro propio concepto de experiencia de aprendizaje el cual entendemos como “toda aquella vivencia que tiene lugar en el aula de clase que se relaciona con las interacciones, las relaciones interpersonales, los materiales

y los contenidos que juegan un rol significativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (Galeano & Sánchez et al, 2016, p.29). A partir de esta definición, entendimos las tres experiencias de aprendizaje propuestas en la Figura 1: de emancipación, de vulnerabilidad y de ocultamiento. Algo valioso de las definiciones que le dimos a estos nuevos conceptos fue la visión interdisciplinar en la que hallamos diferentes formas de concebir dichos conceptos que explicaremos a continuación.

La experiencia de vulnerabilidad la entendimos como una experiencia en la cual el estudiante se encuentra en una posición potencial de vulnerabilidad en el aula de clase que se da, sobretodo, por las relaciones de poder presentes en el aula. La experiencia de ocultamiento fue probablemente la más difícil de analizar dada su estrecha relación con las experiencias de vulnerabilidad y catalogamos a estas experiencias como los momentos en los que los estudiantes recurren al ocultamiento de su orientación sexual con el fin de no ser expuestos ante los actores del aula de clase para evitar una potencial experiencia de vulnerabilidad. Por último, llegamos a la experiencia de emancipación en la cual los estudiantes posicionan y mantienen su discurso por encima del discurso heteronormativo que está ampliamente generalizado en el aula de clase.

El quehacer docente

Esta investigación, y más específicamente este modelo que desarrollamos, hizo que nos diéramos cuenta de otra de las dimensiones de la reflexión del quehacer docente: el impacto del actuar docente y del discurso que potencialmente —como individuo clave en la jerarquía en las relaciones de poder en el aula— éste reproduce en la práctica. Muchas veces como profesores, no somos conscientes de los discursos que reproducimos en el aula de clase y esta investigación es un ejemplo del impacto que tienen los discursos heteronormativos.

Consideramos que la docencia debería defender el aula de clase como un lugar en el que se puedan desarrollar de manera libre todas las dimensiones y diversidades de todos los individuos que la conforman. Es una investigación que hizo que incluso nosotros repensáramos nuestro propio discurso y reconsideráramos los alcances —contraproducentes o no— del actuar docente.

Hay mucho por hacer...

A partir de nuestra investigación de pregrado, surgieron diferentes interrogantes que podrían ser abordados en posteriores investigaciones y son reflejo de los tres aprendizajes que abordamos en el capítulo anterior.

El contexto de esta investigación -una universidad privada y prestigiosa de la capital del país- se podría considerar privilegiado teniendo en cuenta los niveles de desigualdad que existen un país como Colombia. Consideramos que las experiencias que surgieron en la investigación pueden estar directamente ligadas al contexto de los estudiantes y los contenidos se interpretan y consumen de una manera distinta; por lo que pensamos en las implicaciones y en el valor investigativo que tendría una recontextualización de este trabajo para validar lo que se podría considerar como una posible generalización del modelo que presentamos.

Tomando en cuenta las experiencias de aprendizaje a las que llegamos, nos parece valiosa la posibilidad de investigar a fondo cada una de estas experiencias, hallar matices de cada una e incluso pensar en que no debemos limitarnos a las tres experiencias que presentamos aquí, sino que pueden servir como base para considerar los diferentes espacios y discursos en los que la diversidad sexual y la expresión de género son un factor transversal; llegando así a desarrollar un contínuum más amplio para la comprensión de las experiencias de aprendizaje en clave de contenidos generalizados.

Bibliografía

Dewey, J (2004). *Experiencia y Educación*, Editorial Biblioteca Nueva.

Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.

Galeano Bohórquez, P. A., Sánchez Guzmán, J. F. & Castañeda Peña, H. A. (2016). "Exponerse es heavy" experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes pertenecientes a la población LGBTI. <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=cat01040a&AN=pujbc.912803&lang=es&site=eds-live>

Sunderland, J., Cowley, M., Abdul Rahim, F., Leontzakou, C y Shattuck, J (2002). From representation towards discursive practices: Gender in the foreign language textbook revisited. In Litosseleti. L y Sunderland. J (Eds.) *Gender identity and discourse analysis 2*, 223-255. John Benjamins Publishing.

Chapter 8

The narratives of queer students in content-based foreign language classes¹⁹

Paula Galeano Bohórquez

Universidad de Hamburgo

Juan Felipe Sánchez Guzmán

Pontificia Universidad Javeriana

Who are we?

I'm Paula Galeano Bohórquez. I finished my bachelor's degree in Modern Languages at the Pontificia Universidad Javeriana in 2017 and I finished a master's degree in Multilingual Educational Linguistics at the University of Hamburg in Germany. My fields of research include language acquisition, multilingual development, and narrative and gender studies.

And my name is Juan Felipe Sánchez Guzmán. I have a degree in Modern Languages from the Pontificia Javeriana University and I currently work as a Spanish and English teacher in Hamburg, Germany. My interests include teaching Spanish as an L2 and queer theory within the framework of applied linguistics.

19 This chapter draws on our thesis for the B.Ed. in Languages at the Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) in 2016, "Exponerse es heavy": Experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes LGBTI.

Our Initial Approach to Gender Studies

Having grown up in a conservative society like Colombia, the researchers were exposed (directly or indirectly) to different discourses that can be classified as highly heteronormative, some of which took place in the foreign language classroom. Our interest in investigating these discourses, which later led to an analysis of the students who were also exposed to them, was prompted by Juan, after a French teacher –assuming he was making a morphological mistake– changed the term “boyfriend” for “girlfriend” when Juan was speaking to the class, thus ignoring the sexual diversity of her students. We wanted to go deeper into the situation of teacher-trainees at universities to determine whether this behavior was persistent and what lessons students learn for their future teaching practices.

Up to 2016 –and even today–, there were few studies of the relationship between gender and the learning of foreign languages in Colombia, which shows that teachers often do not know how to deal with students who express their non-heteronormative sexual orientations. There seem to be even fewer studies of how the content of language courses influence the learning of students.

The objective of our undergraduate research, then, was to examine the content-related learning experiences of queer students by analyzing their narratives of the foreign language classroom in a teacher-training program in Bogotá. In other words, this project links learning experiences that occur from the proposed contents in the foreign language classroom. This means, that the analyzed learning experiences occurred in the moment when a gendered class content was introduced in the foreign language classroom.

For this purpose, we held semi-structured interviews with six students, which resulted in nineteen narratives which answered our research question: What learning experiences in relation to class content are evident in the narratives of queer students in the foreign language classroom?

These narratives, in turn, revealed that the stance of the contents (in terms of whether or not they go beyond traditional gender roles), along with the power relations in the classroom, lead queer students to have three different types of experiences: vulnerability, hiding, or emancipation. Regardless of the descriptive and analytical nature of our research, it is also a reflection and

a proposal towards conscious and responsible teaching in order to achieve safer classrooms regardless of someone’s sexual orientation.

Our contribution to the study of the role of gender in learning a foreign language

Our study especially noted that the teacher, as a wielder of power in the classroom, can consciously or unconsciously create experiences which expose hidden dimensions of the students - in this case their sexual orientation – which are then expressed in the classroom. These experiences are framed in the following model.

Model of foreign language learning narrative experiences based on gendered contents.

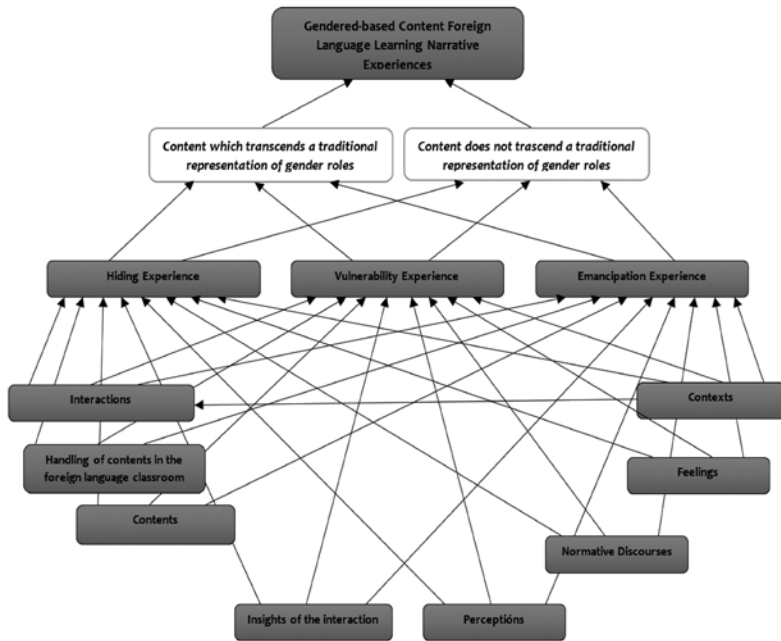


Figure 1. Diagram of foreign language learning narrative experiences based on gendered contents. (Galeano & Sánchez et al, 2016, p.42)

In this diagram we present the different types of learning experiences that arise from the analysis and classification of specific experiences lived and narrated by the interviewed students. This learning is probably the most relevant in our research since it brings new concepts to the field of gender research in the framework of foreign language teaching. This model was the result of an interpretation and possible complement to Sunderland et. al's (2002, p. 248) model of gendered discursive practices from which we took the concept of gendered texts and adapted it to gendered contents to focus specifically on the way these are consumed in the classroom.

It is therefore evident, from the introduced model, that when it comes to proposing content with a gender component in the foreign language classroom, the actors in the classroom can transcend -or not- the traditional gender roles of the contents. It is precisely this transcendence or non-transcendence of generated contents (Level 1) that gives rise to the three main types of learning experiences (Level 2) that we found in our analysis of queer learners' narratives: experiences of emancipation, of vulnerability and of hiding. These experiences are shaped by a contextual framework (Level 3) with specific characteristics such as normative discourses, interactions, etc.

This model therefore shows that there are three experiences, which depend on the individual, the context, the student's position in the classroom, and the actions of the teacher and the members of the class. We believe that this model could be turned into a general one about the power of discursive practices that affect (explicitly or implicitly) students with non-heteronormative sexual orientations, a subject which is not dealt with in teacher-training programs.

Learning experiences

It would not have been possible to design the model without defining what we mean by the learning experience. Among the many definitions found in the literature on education, we chose the ones of Dewey (2004) and Guzmán & Saucedo (2015), who state that it is formed by the relationship and interaction between the individual and the environment and includes the capacity of the subjects to re-construct meanings. On this basis, our definition of the experience of learning is "all of the experiences which take place in the classroom that are related to the interactions, interpersonal relationships, materials and contents which play a significant role in the learning process of students" (Galeano & Sánchez et al, 2016, p.29).

From this definition, we established three learning experiences: emancipation, vulnerability and hiding. Something valuable about the definitions we gave to these three concepts was the interdisciplinary vision in which they were conceived. Namely not only concepts seen from the applied linguistics' point of view but also from an anthropological and sociological perspective.

We understood the experience of vulnerability as an experience in which the student finds themselves in a potential position of susceptibility in the classroom, which occurs, above all, because of the power relationships present in the classroom. The experience of hiding was probably the most difficult to analyze. Given its close relationship to experiences of vulnerability, we catalogued the experience of hiding as the moment when students resort to hiding their sexual orientation. This, in order to avoid being exposed to members of the classroom and a potential experience of vulnerability. Lastly, the experience of emancipation implies that the students place their discourse above the traditional heteronormative norms of the class.

The teacher's duties

This research made us aware of yet a further aspect of reflection on the teaching profession: the impact of the teacher's actions and discourses.

Insofar teachers are key individuals in the hierarchy of power relations in the classroom. Many times we, as teachers, are not aware of the heteronormative bias of the discourses which we reproduce in the classroom. This research is an example of the impact that heteronormative discourses have. Teaching should defend the classroom as a space where all dimensions and diversities can be developed freely.

Subjects for future studies

This study yielded several questions which could be the subject of further research. The context of this research - a private and prestigious university in the country's capital - could be considered privileged given the levels of inequality that exist in Colombia. To generalize our model, one would have to examine the experiences of queer students in other socio-economic contexts.

We would further like to encourage researchers to investigate these learning experiences in more depth, with all of their nuances, and not limit them to the three experiences we have noted, though they may serve as the basis for a broader investigation of sexual diversity in the classroom.

References

Dewey, J (2004). *Experiencia y Educación*, Editorial Biblioteca Nueva.

Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela ya los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.

Galeano Bohórquez, P. A., Sánchez Guzmán, J. F. & Castañeda Peña, H. A. (2016). "Exponerse es heavy" experiencias narrativas de aprendizaje en clave de contenidos de clase de lengua extranjera de estudiantes pertenecientes a la población LGBTI. Retrieved from: <https://search-ebscohost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=cab01040a&AN=pujbc.912803&lang=es&site=eds-live>

Sunderland, J., Cowley, M., Abdul Rahim, F., Leontzakou, C y Shattuck, J (2002). From representation towards discursive practices: Gender in the foreign language textbook revisited. In Litosseleti. L y Sunderland. J (Eds.) *Gender identity and discourse analysis 2*, 223-255. John Benjamins Publishing.

Capítulo 9

Experiencias narrativas de estudiantes sobre prácticas discursivas heterosexistas en el aula de inglés como segunda lengua²⁰

Camila Arias

Colegio Santa Francisca Romana

Ricardo Díaz

Universidad del Rosario

¡Estos somos nosotros!

Me llamo Camila Arias Briceño. Soy licenciada en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. He aplicado los hallazgos en prácticas discursivas generizadas a través de mi trabajo como docente de inglés en colegios tanto de educación separada como mixta en Bogotá, con un enfoque en primera infancia y educación primaria. Mi pregrado ha sido complementado con estudios en Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido, así como con una certificación en Enseñanza de Inglés a Hablantes de Otras Lenguas. Actualmente trabajo como docente en el Colegio Santa Francisca Romana. Mi objetivo es ayudar a que mis estudiantes deconstruyan sus ideas acerca de género a través de mi papel como docente y de mis prácticas discursivas dentro y fuera del aula.

20 Este capítulo se deriva de nuestra investigación de pregrado intitulada Experiencias narrativas en el aula de L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en Lenguas Modernas relacionadas con prácticas discursivas heterosexistas, presentada como requisito de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) en 2015.

Me llamo Ricardo Díaz Eljaiek y soy profesional en enseñanza de lenguas modernas. Nací en Cartagena y vivo en Bogotá, Colombia. Actualmente tengo cinco años de experiencia enseñando diferentes lenguas, que incluyen español, inglés e italiano. Estoy finalizando una maestría en Periodismo en la Universidad del Rosario de Bogotá. En 2018, publiqué una novela llamada *Avenida Resaca*, y ahora estoy trabajando en mi segunda obra literaria, *Antología de cuentos y whiskies*.

Acerca de nuestra investigación

El aprendizaje de una lengua es un proceso que va más allá de la dimensión cognitiva de una persona; este implica la construcción de una nueva identidad, formada por la reproducción de ideas y discursos y las actitudes frente al mundo que la rodea (Nielsen y Davies, 2008). Los estudiantes que pertenecen a la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana están formando una doble identidad: como aprendientes de una lengua y como profesores de la misma.

Esta investigación se enfoca en las experiencias de profesores en formación relacionadas con prácticas discursivas dentro del aula de L2 que tienen que ver con identidad de género y orientación sexual, más específicamente, la reproducción de discursos que pueden ser considerados violentos u opresivos. En otras palabras, estas son prácticas discursivas heterosexistas, que perpetúan ideas derivadas de la tesis de que solamente hay dos identidades de género: la masculina y la femenina, que son complementarias entre sí y que por esta razón deben cumplir roles sociales específicos (Fonseca y Quintero, 2009). Esto, a su vez, invalida otras las otras identidades y los roles de género existentes.

A través de la investigación realizada y las diez entrevistas semiestructuradas que se llevaron a cabo, se hizo evidente que hay diferentes factores que contribuyen con la reproducción de prácticas discursivas heterosexistas dentro del aula de L2, que en consecuencia forman la identidad de nuevos hablantes cuyo papel es enseñar la lengua. Estos factores están relacionados con asunciones que tanto los aprendientes como los profesores tienen y traen al aula, así como el contenido de las clases y la forma en que los docentes lo abordan.

Al analizar los resultados de las entrevistas semiestructuradas, se establecieron diferentes categorías con base en la naturaleza de las experiencias y prácticas narradas. Los sujetos entrevistados concordaron con que hay una normatividad heterosexual en el aula, que con frecuencia lleva a que ciertas conductas y actitudes sean estereotipadas e inclusive obliga a algunos estudiantes a esconder su identidad de género u orientación sexual por miedo a ser rechazados. El docente juega un papel importante cuando ocurren prácticas heterosexistas, bien sea retándolas o siendo un facilitador. Finalmente, hubo reconocimiento de prácticas inclusivas, pero estas parecieron haber tenido lugar con menor frecuencia y haber sido menos significativas que aquellas de naturaleza opresiva.

Nuestros aprendizajes

Teniendo en cuenta que el trabajo de investigación en cuestión fue realizado a lo largo del 2014 y 2015, es importante considerar los estudios que se han llevado a cabo desde ese momento y los avances en términos de temáticas de género y estudios *queer* en el ámbito de la educación. Los términos como “heterosexismo” y “heteronormatividad” son más comunes y se aplican en campos fuera de la academia. Los puntos que serán discutidos en esta sección están relacionados con los resultados que en el momento de realizar el trabajo de investigación original se consideraron novedosos y, de alguna forma, un territorio que todavía no había sido explorado por expertos en análisis crítico del discurso y, más específicamente, análisis crítico del discurso feminista posestructuralista.

Los libros nos enseñan a ser heterosexistas

Cuando se revisaron los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas, se hizo evidente que el contenido de las clases constituía un gran problema. Esto incluye los temas a tratar, así como los materiales como libros de texto y de trabajo requeridos. A pesar de que el enfoque de la investigación no era el material sino las prácticas discursivas que tenían lugar dentro de la clase, este proporcionaba una base para la interacción y, de alguna forma, determinaba los temas de discusión de los estudiantes.

Como parte del contexto para el trabajo de investigación, se realizó una breve evaluación de textos. Había secciones de los libros de textos acerca de asuntos como relaciones y familias, y que únicamente mostraban familias heterosexuales típicas. En otras secciones, los hombres tenían un rol central, mientras que las mujeres hacían parte del fondo de las imágenes, y servían como extras o a veces como utilería (Guijarro, 2005). Sobra decir que esta continúa siendo una representación de la estructura social actual.

A pesar de que es cierto que el propósito del docente es conducir las lecciones y guiar a los estudiantes y los temas de ciertas formas, los libros de texto son con frecuencia seleccionados por personal administrativo, no docentes, lo que significa que los segundos deben adaptarse a las decisiones realizadas por los primeros. Las reglas para enseñar una lengua son con frecuencia estrictas y están determinadas por una metodología o un enfoque, lo que a veces implica que los docentes realmente no son agentes libres en lo que respecta a sus clases. De la misma manera, dado el contexto conservador del sistema de educación colombiano, un docente que critica y habla abiertamente sobre los problemas que hay con el material utilizado para sus clases puede ser percibido como una persona con una agenda oculta en el aula (Cantor, 2009). Esto genera un dilema para las personas que quieren hacer de sus aulas un lugar seguro para todos los estudiantes, pero que se sienten presionados por instituciones que reproducen y promueven discursos violentos.

Un resultado de la investigación realizada fue la clara necesidad de reevaluar y repensar los materiales que están disponibles para el aprendizaje de lenguas, especialmente dentro de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana. Los mensajes implícitos que están siendo enviados pueden ser dañinos para la construcción de la identidad de los estudiantes como aprendientes, así como futuros docentes.

Trayendo el heterosexismo al aula

Las personas que entran al salón de clase traen consigo discursos que han reproducido y asumido como normas sociales. Estos discursos están relacionados con diferentes aspectos de sus vidas, como actitudes y comportamientos que son vistos como apropiados en términos de roles y expectativas de género, identidades de género y orientaciones sexuales aceptables (Nielsen y Davis, 2008). Las diferentes ideas son traídas al aula y convergen a través de

las dinámicas varias de una lección, lo que resulta en la construcción de la identidad de los aprendientes de segunda lengua.

Debido a que el aprendizaje de una lengua es un proceso y el contenido está regulado por su nivel de complejidad, las lecciones con frecuencia se sobresimplifican y se basan en estereotipos que pueden ser fáciles para que los estudiantes entiendan y asimilen. Esto, por supuesto, es una idea que ha sido reproducida y asumida como cierta: el hecho de que los estereotipos se usan porque son la norma; en otras palabras, son lo que se considera normal (Lauretis, 2008). De esta manera, se consideraría más fácil que los estudiantes aprendan sobre los miembros de la familia si se muestra un ejemplo de una familia típica de dos padres heterosexuales, en vez de una con un padre soltero o con padres homosexuales.

Estos mismos estereotipos permean las interacciones en clase y afectan las percepciones que los aprendientes tienen de su propia identidad y de lo que puede ser pensado como normal o aceptable. Si, cuando se discuten las relaciones amorosas, a un estudiante se le pregunta si tiene novia o viceversa, hay un estereotipo de género pues hay una asunción automática de que solamente hay dos identidades de género y son complementarias una con otra. Los discursos generizados dentro del aula de clase, así en apariencia no sean dañinos, influyen en el posicionamiento de un aprendiente en las dinámicas de poder dentro de la clase y en su actitud frente a la lengua que se está aprendiendo (Castañeda-Peña, 2008). Cuando se analiza más a fondo, el simple hecho de que se emplean sustantivos generizados para preguntar sobre una pareja amorosa hipotética es una indicación de las asunciones que la sociedad ha reproducido sobre identidad de género y orientación sexual, aún dentro de espacios que se supone son seguros para estudiantes como lo es el aula.

Los docentes hacen su mejor trabajo- pero no es suficiente

Hay diferentes agentes que intervienen en las prácticas discursivas en el aula. La administración y aquellos responsables de la selección del currículo y del material son agentes indirectos dado que no están presentes en las lecciones, pero sus decisiones afectan lo que sucede en ellas. Los agentes directos son aquellos dentro del aula, quienes reproducen, aprueban o desaprueban discursos (Farfán, 2013). La habilidad y el conocimiento general de la lengua les dan a los docentes un estatus de poder sobre los aprendientes,

lo que los hace no solamente agentes directos pero también probablemente los más influyentes.

La influencia de un docente al referirse a asuntos de identidad de género y orientación sexual puede ser tanto beneficioso como dañino para la construcción de las identidades de los estudiantes como aprendientes y futuros docentes. Por una parte, los docentes pueden crear espacios seguros para que se aprecie la diversidad en el aula al reproducir discursos que desafíen las normas socialmente aceptadas en relación con estereotipos de género. Sin embargo, un docente puede también hacer lo contrario, aún sin darse cuenta, lo que afecta negativamente el posicionamiento del estudiante dentro del aula y hacia la misma lengua (Gómez, 2012). La neutralidad también es una posición peligrosa para que los docentes asuman, pues el mantenerse callados cuando son testigos de demostraciones de prácticas discursivas violentas es equivalente a estar de acuerdo con ellas. Si un docente no desafía abiertamente una norma, entonces la está reconociendo silenciosamente.

Los docentes tienen una gran responsabilidad frente a sus estudiantes, pero sería injusto decir que recae solamente en ellos. Los docentes en formación aprenden acerca de diferentes metodologías y enfoques en el aprendizaje de una lengua. Ellos aprenden sobre estrategias para la evaluación y la incorporación de tecnología en el aula. Sin embargo, raramente aprenden sobre su rol en la construcción de las identidades de sus estudiantes, o el hecho de que las identidades son diversas y que los docentes muy probablemente se encontrarán con manifestaciones que no corresponden con lo que ellos crecieron considerando una norma (García et al, 2013). Hay una clara necesidad para que los docentes en formación sean educados sobre el análisis crítico del discurso, y no simplemente como parte de una unidad en un sílabo, pero como una materia en sí misma que sea parte del núcleo fundamental de los programas universitarios.

Otros temas de investigación relacionados

Desde el momento en el que esta investigación se llevó a cabo hasta el año en curso, ha habido avances dentro del campo de la educación relacionados con género, aprendizaje de lengua e identidad. Las investigaciones que han sido publicadas, sin embargo, usualmente tienen lugar en los Estados Unidos o en países europeos, que han hecho un progreso considerable en relación

con la forma en la que se percibe la diversidad de manera estructural, y que han dado pasos frente a la implementación de políticas que garantizan que diferentes identidades sean visibilizadas y validadas en varios contextos sociales, como el educativo.

De esta manera, hay una necesidad de evaluar y analizar críticamente los discursos que se reproducen en las aulas colombianas, que han sido adoptados de normas conservadoras y mal llamadas “tradicionales,” y que tienen como base enseñanzas católicas históricamente predominantes. Este análisis crítico del discurso puede ser un punto de partida en la comprensión de por qué las aulas colombianas pueden no ser consideradas un espacio seguro para estudiantes con construcciones de identidad diversas, y como tal, también puede proporcionar un fundamento para una propuesta en cómo formar docentes para acoger la diversidad en el aula y evitar la neutralidad frente a discursos violentos.

Este cambio en la investigación, relacionada con la formación de docentes debe darse, no solamente en asuntos de identidad de género y orientación sexual, pero desde un punto de vista interseccional. Deben realizarse más investigaciones sobre discapacidad, neurodiversidad, raza, etnia, y estatus socioeconómico en las aulas colombianas, y cómo estos interactúan entre sí, así como con el género y la orientación sexual. Al evaluar cómo los docentes de inglés están siendo formados y qué cambios deben hacerse frente a esta formación, los investigadores podrían tener una mejor comprensión de cómo detener la reproducción de discursos violentos en clase.

Bibliografía

- Cantor, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*: (8), (junio a diciembre 2009).
- Castañeda-Peña, H. (2008). 'I said it!' 'I'm first!': Gender and language-learner identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (10) (Octubre, 2008) 112-125
- Farfán, C. (2013). Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de clase de lengua extranjera. *Lingua Xaveriana*, 1(1), 31-44.
- Fonseca, C. Quintero, M. (2009). La Teoría *Queer*: la de~construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, (69), 43-60.
- García Pérez, R et al (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. *En Profesorado*, 17(1), 269-287.
- Gomez Lobaton, J. (2012). Language learners' identities in EFL settings: resistance and power through *discourse*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 60 - 76. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/3813/6118>

- Guijarro, J. (2005), La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria. *Porta Linguarum* (4), 151-166.
- Lauretis, T. d. (2008). Gender Identities and Bad Habits . *IV Congreso Estatal FIO sobre Identidad de género vs. Identidad Sexual* (págs. 13-23). Universitat Jaume I.
- Nielsen, H. Davies, B (2008). *Encyclopedia of Language and Education. Discourse and the Construction of Gendered Identities in Education.* Springer.

Chapter 10

Narrative experiences of students in the L2 classroom related to heterosexual discursive practices²¹

Camila Arias

Colegio Santa Francisca Romana

Ricardo Díaz

Universidad del Rosario

This is us!

I am Camila Arias Briceño. I hold a Bachelor of Arts in Modern Languages from Pontificia Universidad Javeriana in Bogota. I have applied my findings in gendered discursive practices through my work as an English teacher both at single-sex and coed schools in Bogota, with a focus on early childhood and elementary education. My undergraduate degree has been complemented with studies on Content and Language Integrated Learning as well as a certification in Teaching English to Speakers of Other Languages. Currently, I work as a teacher at Santa Francisca Romana School. My aim is to help students deconstruct their ideas about gender through my role as a teacher and my discursive practices inside and outside the classroom.

21 This chapter draws on our undergraduate research study entitled Narrative Experiences in the L2 Classroom of Students from Universidad Javeriana from the B.Ed. in Languages Related to Heterosexual Discursive Practices, submitted as a graduation requirement for the B.Ed. in Languages at Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) in 2015.

I am Ricardo Díaz Eljaiek. I am a professional in teaching modern languages. I was born in Cartagena and live in Bogota, Colombia. At the moment, I have five years of experience teaching different languages, including Spanish, English, and Italian. I am currently at the finishing stages of a master's degree in Journalism from Universidad del Rosario in Bogota. In 2018, I published a novel called *Avenida Resaca*, and I am now working in my second literary work, *Antología de cuentos y whiskies*.

About our research

Learning a language is a process that goes beyond the cognitive dimension of a person; it entails the construction of a new identity, formed by the reproduction of ideas and discourses and the attitudes of the learner towards the world surrounding them (Nielsen and Davies, 2008). The students that belong to the Bachelor of Arts in Modern Languages from Pontificia Universidad Javeriana are doubly forming identities: as language learners and as language teachers.

This research focuses on the experiences of pre-service teachers regarding discursive practices within their L2 classroom that have to do with gender identity and sexual orientation, and more specifically, the reproduction of discourses that can be deemed as violent or oppressive. In other words, these are heterosexist discursive practices, which perpetuate ideas derived from the thesis that there are only two gender identities: male and female, that are complementary to each other and for this reason must fulfill specific societal roles (Fonseca and Quintero, 2009). This, in turn, invalidates other existing identities and gender roles.

Throughout the research done and the ten semi-structured interviews that were performed, it became clear that there are different factors that contribute to the reproduction of heterosexist discursive practices within the L2 classroom, which consequently shape the identity of new speakers whose role is to teach the language. These factors are related to assumptions that both learners and teachers believe and bring into the classroom, as well as the content of the lessons and the way it is approached by teachers.

By analyzing the outcomes of the semi-structured interviews, different categories were established based on the nature of the experiences and

practices narrated. The subjects interviewed agreed that there is a prevailing heterosexual norm in the classroom, which often leads to stereotyping certain conducts and attitudes and even forces certain students to hide their gender identity or sexual orientation for fear of being rejected. The teacher plays an important role when heterosexist practices occur, whether by challenging them or by enabling them. Finally, there was some recognition of inclusive practices, but these seemed to take place less often and be less significant than those of an oppressive nature.

Our learnings

Keeping in mind that the research paper in question was done throughout 2014 and 2015, it is important to consider the studies that have been done since and the advances in terms of gender and queer studies in the realm of education. Terms such as “heterosexism” and “heteronormativity” have become mainstream and applied in fields outside academia. The points that will be discussed in this section are related to the outcomes that at the time of writing the original research paper were deemed novel and, in a way, territory that had yet to be explored by experts in critical discourse analysis and, more specifically, feminist post-structuralist critical discourse analysis.

Textbooks teach us to be heterosexist

When reviewing the data obtained throughout the semi-structured interviews, it became clear that a major issue was the content of the lessons. This includes the topics that were being studied, as well as the materials such as textbooks and workbooks required. Even though the physical materials were not the focus of the research but rather the discursive practices taking place within the lesson, these provided a basis for interaction and, in a way, determined what the students would discuss.

As part of the context for the research paper, a brief text evaluation was conducted. There were sections of the textbooks that dealt with issues such as relationships and family, and portrayed only typical heterosexual families. In other sections, men had a central role, while women were placed in the background of pictures, serving as extras or at times even

props (Guijarro, 2005). Needless to say, this remains a representation of the current societal structure.

Even though it is true that the purpose of the teacher is to conduct the lessons and guide the students and the topics in certain ways, textbooks are often selected by administrators, not teachers, which means that the latter must adapt to the decisions made by the former. Rules for teaching a language are often strict and already determined by a given methodology or approach, which at times means that teachers are not really free agents when it comes to their lessons. Likewise, given the conservative context of the Colombian education system, a teacher who is outspoken and openly criticizing issues within the materials used for their own lessons might be perceived as having their own agenda in the language classroom (Cantor, 2009). This poses a dilemma for people who want to make their classrooms a safe space for all students, but who are coerced by institutions that reproduce and promote violent discourses.

An outcome of the research conducted was the clear need to reevaluate and rethink the materials that are available for language learning, especially within the BA in Modern Languages at Pontificia Universidad Javeriana. The underlying messages that are being sent can be harmful for the students' construction of their identity as learners as well as future teachers.

Bringing Heterosexism Into the Classroom

People who come into the language classroom bring with them discourses they have reproduced and assumed as societal norms. These discourses are related to different aspects of their lives, such as attitudes and behaviors that are deemed as appropriate in terms of gender roles and expectations, acceptable gender identities and sexual orientations (Nielsen and Davies, 2008). Different ideas are brought into the classroom and converge throughout the various dynamics of a lesson, which results in the construction of the second language learners' identities.

Because learning a language is a process and the content is regulated by its level of complexity, the lessons are often oversimplified and based on stereotypes that can be easy for students to understand and assimilate. This, of course, is an idea that has been reproduced and assumed as true: the fact that stereotypes are used because they are the norm; in other words,

they are what is considered normal (Lauretis, 2008). In this way, it would be deemed easier for students to learn the family members if an example of two heterosexual parents is shown, as opposed to one with a single parent or homosexual parents.

These same stereotypes permeate the interactions in class and affect the perceptions the learners have of their own identity and what might be thought of as normal or acceptable. If, when discussing romantic relationships, a male-presenting student is asked whether they have a girlfriend or vice versa, there is gender stereotyping since there is an automatic assumption that there are only two gender identities and these are complementary to each other. Gendered discourses within the classroom, albeit those that are seemingly harmless, are influential to the learner's positioning within the power dynamics in class and their attitude towards the language that is being learned (Castañeda-Peña, 2008). When further analyzed, the mere fact that gendered nouns are being used to ask about a hypothetical romantic partner is an indication of the assumptions that society has reproduced about gender identity and sexual orientation, even within spaces, such as the classroom, that are supposed to be safe for students.

Teacher's Do Their Best -But It's Not Good Enough

There are different agents that intervene in the discursive practices in the classroom. Administrators and those responsible for the selection of the curriculum and materials are indirect agents since they are not present in lessons but their choices affect what happens within them. Direct agents are those within the classroom, who reproduce, approve or disapprove discourses (Farfán, 2013). Proficiency and overall knowledge of the language give the teacher a status of power over the learners, which makes them not only direct agents but also perhaps the most influential ones.

The influence of a teacher when referring to issues of gender identity and sexual orientation can be both beneficial or detrimental to the construction of the students' identities as learners and as future teachers. On one hand, teachers can create safe spaces for diversity to be embraced in the classroom by reproducing discourses that challenge the socially accepted norms regarding gender stereotypes. However, a teacher can also do the opposite, even without noticing, hence negatively affecting the positioning of the student within the classroom and towards the language itself (Gómez, 2012). Neutrality is

also a dangerous position for teachers to assume, since keeping quiet when witnessing demonstrations of violent discursive practices is equivalent to agreeing with these. If a teacher does not openly challenge a norm, then they are silently acknowledging it.

Teachers hold a great responsibility towards their students, but it would be unfair to say that it relies solely on them. Pre-service teachers learn about different methodologies and approaches for language teaching. They learn strategies for assessment and incorporating technology in the classroom. However, they rarely learn about their role in the construction of the identities of the students, or the fact that identities are diverse and that teachers will most likely encounter manifestations that do not correspond with what they grew up considering a norm (García et al, 2013). Pre-service teachers must be educated about critical discourse analysis, and not simply as a unit in a syllabus, but as a separate subject that is part of the core pensum of university programs.

Other related research topics

From the time when the research paper was carried out to the present year, there have been advances within the field of education pertaining to gender, language learning, and identity. The papers that have been published, however, are usually set in the United States or European countries, which have made considerable progress regarding the way diversity is structurally perceived, and which have even taken steps towards implementing policies that ensure that different identities are visible and validated in various social contexts, including the educational one.

In this way, there is a need to critically evaluate and analyze the discourses that are reproduced in Colombian classrooms, which have been adopted from conservative and so-called “traditional” norms and have a basis in historically predominant catholic teachings. This critical discourse analysis can be a starting point in understanding why Colombian classrooms may not be considered a safe space for students with diverse identity constructions, and as such, it can also provide the foundation for a proposal on how to train teachers to embrace diversity in the classroom and avoid neutrality towards violent discourses.

This shift in the research towards teacher training is key, not only in issues regarding gender identity and sexual orientation, but from an intersectional viewpoint. More research must be done regarding disability, neurodiversity, race, ethnicity, and socioeconomic status in Colombian classrooms, and how these interact within each other as well as gender and sexual orientation. In assessing the way in which English teachers are being trained and the changes that should be made regarding this training, researchers might have a better understanding on ways to stop the reproduction of violent discourses in class.

Bibliography

- Cantor, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*: (8), (junio a diciembre 2009).
- Castañeda-Peña, H. (2008). 'I said it!' 'I'm first!': Gender and language-learner identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, (10) (Octubre, 2008) 112-125
- Farfán, C. (2013). Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de clase de lengua extranjera. *Lingua Xaveriana*, 1(1), 31-44.
- Fonseca, C. Quintero, M. (2009). La Teoría *Queer*: la de~construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, (69), 43-60.
- García Pérez, R et al (2013). Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia. En *Profesorado*, 17(1), 269-287.
- Gomez Lobaton, J. (2012). Language learners' identities in EFL settings: resistance and power through discourse. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 60 - 76. <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/3813/6118>

- Guijarro, J. (2005), La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria. *Porta Linguarum* (4), 151-166.
- Lauretis, T. d. (2008). Gender Identities and Bad Habits . *IV Congreso Estatal FIIO sobre Identidad de género vs. Identidad Sexual* (págs. 13-23). Universitat Jaume I.
- Nielsen, H. Davies, B (2008). *Encyclopedia of Language and Education. Discourse and the Construction of Gendered Identities in Education.* Springer.

Capítulo 11

Discursos de violencia y la (co)construcción de identidades de género en el aula de clase de inglés como lengua extranjera²²

Andrea Camila Farfán Ardila

Pontificia Universidad Javeriana

Esta soy yo a nivel profesional

Cuento con un título en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) y soy magister en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos. Desde mis prácticas docentes mostré interés en el campo del análisis del discurso. De hecho, he realizado algunas investigaciones sobre violencia y género en contextos de aprendizaje de idiomas en edades prescolares, así como trabajos en relación con el campo de estudios de paz. Los resultados de esta experiencia se han socializado diferentes eventos académicos nacionales e internacionales. Actualmente soy docente de inglés de grupos de preescolar.

22 Este capítulo se deriva de mi investigación de pregrado intitulada Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de clase de lengua extranjera presentada como requisito de grado de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) en 2012.

Resumen de mi investigación

Mi proyecto de investigación de pregrado tenía un doble propósito. En primer lugar, examinar los discursos de violencia escolar y su relación con la construcción de identidades de género de los estudiantes de idiomas en las aulas de enseñanza de inglés como lengua extranjera. En segundo lugar, el estudio buscaba comprender los posibles impactos de estos discursos en la enseñanza y el aprendizaje un idioma. La violencia escolar no es sólo una manifestación de la violencia directa (es decir, violencia física y verbal que es evidente) sino que también es el resultado de la violencia estructural (violencia tácita y silenciosa que impregna los sistemas por medio del uso de discursos) como afirma Galtung (2003). Se utilizó la observación participante, teniendo en cuenta elementos etnográficos (Vasilachis de Gialdino 2006) para identificar tales discursos violentos en un aula de inglés en un nivel preescolar en Bogotá (Colombia).

La interacción en el aula se grabó y transcribió semanalmente durante seis meses. La codificación de estos discursos se realizó por medio de un software especializado en el análisis de datos a nivel cualitativo. Los hallazgos revelan la aparición de discursos de violencia tales como acoso, intimidación, castigo corporal y agresión. Los estudiantes de idiomas parecen recurrir a estos discursos de violencia para (co)construir identidades de género. Tal construcción social y violenta de identidades de género aparentemente limita el uso del inglés en el aula. Las cosas parecen empeorar para las niñas y los niños que también se posicionan como malos aprendices de idiomas cuando su maestro de inglés y sus compañeros recurren a “discursos de desaprobación”.

Por lo tanto, estos alumnos pueden encontrar en la participación e interacción en el aula una carga de tipo violento con consecuencias académicas y sociales. Los resultados buscan que los maestros de idiomas sean conscientes de la interfase entre los discursos de violencia y la (co)construcción de identidades de género para crear experiencias gratificantes de aprendizaje de idiomas cuando estos discursos surgen inesperadamente en la interacción en el aula.

Aprendizajes derivados de mi investigación

Teniendo en cuenta qué discursos de violencia escolar construyen identidades de género dentro del aula EFL, y sus posibles impactos en la enseñanza y el aprendizaje de un segundo idioma, hay varios aspectos a considerar y se describen a continuación:

Aprendizajes relacionados con género

La ruptura de los estereotipos de género produce discursos de desaprobación (discursos de ignorar y segregar) y la aparición de prácticas descalificadoras, expresados principalmente por el maestro y, a veces, debido a las interacciones entre compañeros; esto fue evidenciado durante la interacción en el aula de inglés. El uso de estos discursos puede interferir en los procesos de aprendizaje de un segundo idioma al marcar patrones heteronormativos que los niños deben seguir en el aula.

Al no seguir estos llamados patrones normativos, las acciones que se supone los hombres y las mujeres deben seguir de acuerdo con los esquemas socioculturales, los estudiantes están sujetos a procesos de desacreditación y a divisiones de género las cuales podrían ser aprendidas e internalizadas por los niños que asumirán estos discursos como parte de su construcción social en la escuela y su identidad individual. Para ilustrar, durante la investigación se estudió una situación: el caso de un estudiante enmarcado con características femeninas el cual fue víctima de una burla a su masculinidad por haber participado en clase sin el consentimiento de su maestra tomando el turno de una compañera quien tenía la palabra durante la interacción. Esta situación podría haber generado potencialmente un obstáculo en el proceso de aprendizaje por parte del alumno, quien, al haber sido violado desde la ruptura de su masculinidad, podría encontrar limitaciones en su identidad y construcción de género, así como influir en los procesos de interacción del alumno en las clases de inglés.

Aprendizajes relacionados con violencia

El uso de mecanismos violentos podría tener un impacto en la construcción de identidad de los estudiantes de múltiples maneras (tanto en la construcción de identidades de género, como socialmente) causando limitaciones en

el aprendizaje de un segundo idioma. Al final de la investigación, fue posible concluir que situaciones como el posicionamiento como figura de autoridad y poder, así como aquellas manifestaciones relacionadas con el acoso escolar, el castigo corporal, la burla, la intimidación, entre otras, se ejercen negativamente para causar un daño físico y psicológico a la víctima. El uso de estos mecanismos violentos potencialmente podría tener un impacto en la construcción de la identidad de los estudiantes como participantes de un grupo, o respecto a su (co) construcción de identidades de género, causando limitaciones en el aprendizaje de un segundo idioma.

Aquí nos referimos a manifestaciones y repercusiones de tipo negativo, ya que las víctimas de estas manifestaciones violentas, potencialmente encontrarían en el aula de inglés un ambiente de aprendizaje hostil y negativo, influyendo en su motivación y rendimiento e impidiendo los procesos de aprendizaje. Los niños víctimas podrían encontrar estas acciones violentas, como ser hostigados en el aula, elementos negativos que dificultarían, negarían o impedirían la adquisición y el estudio de un segundo idioma. Por ejemplo, se evidenció el caso de un estudiante que fue acosado durante una clase de aprendizaje de inglés debido a algunos problemas de habla que el niño presenta. Esta manifestación de acoso puede contribuir a perjudicar la autoestima del niño, generando de esta manera, procesos negativos que potencialmente impactan la forma en que el menor se desarrolla en el aula de inglés. Recordamos que un estudiante sufre acoso cuando está expuesto repetidamente y con el tiempo a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes como lo menciona Olweus (1993). El acoso escolar implica agresiones y comportamientos enfocados en lograr daño a la víctima.

Aprendizajes relacionados con discurso(s)

Los discursos de desaprobación y descalificación son los principales generadores de un obstáculo en los procesos de aprendizaje de un segundo idioma por parte de los estudiantes. Con respecto a la categoría de discurso, se concluyó que los discursos que se reproducen dentro del aula de inglés potencialmente influyen en la forma en que los estudiantes construyen sus identidades sociales y de género, adquiriendo una posición al respecto. Principalmente, es el discurso de desaprobación del maestro, que se refiere a todos los discursos de las prácticas de enseñanza que surgen cuando el maestro ignora u omite a un estudiante desde un punto de vista académico o disciplinario (Baxter 2003), vinculado a discursos de descalificación,

segregación e ignorar, que generan un obstáculo en los procesos de aprendizaje de los niños.

Del mismo modo, los discursos de desaprobación, junto con las manifestaciones violentas, pueden afectar la forma en que los estudiantes abordan un segundo idioma, ya que algunos de ellos generan discursos heteronormativos y / o violentos, lo que podría limitar la posibilidad de un aprendizaje significativo, creando en los estudiantes algunos imaginarios desventajosos sobre la adquisición de una segunda lengua.

Una de las situaciones que ejemplifica el uso de discursos de desaprobación surge cuando una alumna, quien se equivoca en el momento en que la maestra pregunta los colores en inglés, es descalificada por su maestra debido a que es una niña que “se porta mal”, creando una ruptura de lo que normalmente es considerado como el comportamiento apropiado de una niña. En este caso, los discursos de desaprobación generaron una minimización hacia la estudiante al transgredir los prejuicios normativos de ser disciplinada, típico de las acciones de la mujer. Esta situación potencialmente crea obstáculos durante el aprendizaje de un segundo idioma y también influye en la construcción de la identidad de género de la estudiante. Sobre esto, Castañeda-Peña (2009) señala que, aunque los niños realizan acciones que los posicionan desde su masculinidad como traviesos, malvados y juguetones, estos comportamientos no se enmarcarán en un contexto negativo. Sin embargo, si una niña adopta estas características atribuidas a lo que se considera masculino, se enfrentaría a una situación problemática y censurable como la descrita anteriormente.

Como podría evidenciarse, los discursos y prácticas violentas podrían ser un obstáculo en los procesos de aprendizaje, ya que potencialmente limitan el uso del inglés en el aula por parte de los estudiantes. Descubrimos que los procesos de interacción y socialización durante el aprendizaje de una segunda lengua podrían verse obstaculizados por la reproducción de discursos descalificadores dentro del aula de inglés. Los discursos de segregación y descalificación, así como las prácticas violentas dentro del aula, en su mayoría crean un obstáculo para los procesos de aprendizaje, ya que estas manifestaciones potencialmente limitan el uso del inglés en el aula por parte de los estudiantes que pueden ver el hecho de participar, interactuar o desarrollar ciertos tipos de actividades, una razón que podría ser desaprobada por su maestro o compañeros de clase.

Algunos temas poco explorados

Esta investigación tiene como objetivo proporcionar una comprensión más clara, más precisa y crítica de la violencia escolar, a partir de la identificación de discursos desde una perspectiva de género a la que los estudiantes son sometidos continuamente, específicamente en el aula de aprendizaje de inglés. La violencia escolar no solo se genera entre pares, como es habitual considerar, sino que puede provenir de diversas fuentes, como maestros, materiales y herramientas educativas, así como de las propias instituciones escolares.

Por lo tanto, es aconsejable saber cuándo surgen estos tipos de discursos de desaprobación para aprovecharlos como posibles momentos de aprendizaje y no utilizarlos en detrimento del proceso. Del mismo modo, los maestros deben notar que estos discursos de desaprobación tienen repercusiones en los estudiantes, que afectan no solo su identidad desde la perspectiva de género, sino también como aprendices de un segundo idioma.

Por lo tanto, es necesario analizar, el uso de discursos en el aula de aprendizaje de un segundo idioma y el uso de materiales, mientras que estos pueden llevar discursos de género y violencia. Dado esto, es necesario ser crítico, ya que las diferentes herramientas del aula podrían legitimar las formas de ver el mundo que los niños pueden aprender. Además, las metodologías utilizadas para enseñar un idioma pueden contener discursos generalizados y violentos y, por lo tanto, es necesario ser consciente y proactivo en lugar de reaccionar ante ellos.

Vale la pena aclarar que, aunque los resultados de esta investigación son específicos del contexto que se utilizó para los fines del estudio, es posible que, cuando se refleje en otros contextos, sus implicaciones y efectos se puedan usar como elementos para actuar sobre el asunto.

Bibliografía

- Baxter, J. (2003). A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom. *Gender and Education*, 14(1), 5–19, 2002. University of Reading, UK.
- Castañeda-Peña, H. (2009). *Masculinities and femininities go to preschool: gender positioning in discourse*. Editorial Pontificia Universidad.
- Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend – Quimera.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Book published by Wiley Blackwell. (p.152) En: Expel violence!
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Chapter 12

Violent discourses and the (co) construction of gendered identities in an EFL classroom²³

Andrea Camila Farfán Ardila

Pontificia Universidad Javeriana

This is me, professionally

I have a BEd. in Modern Languages from the Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) and I am Magister in Peace Studies and Conflict Resolution. From the time I was a trainee-teacher, I have been interested in discourse analysis. I have actually done some research on violence and gender in language classes for kindergarten children, as well as some work related to the field of peace studies. The results of this experience have been shared at different national and international academic events. I am currently a preschool English teacher.

A summary of my research

My undergraduate research project had a twofold purpose. First, it looked into violent discourses in EFL classrooms and their relationship to the construction of the gendered identities of students. Second, it studied the possible impact of these discourses on the teaching and learning of foreign languages. This violence is not always direct violence (e.g., physical and verbal) but may also be the result of structural violence which permeates discourses in many social systems using tacit systems (Galtung, 2003). I used

²³ This chapter draws on my thesis for the B.Ed in Languages at the Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) in 2012, *Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de clase de lengua extranjera*.

the method of participant observation, with an ethnographic focus, (Vasilachis de Gialdino 2006) to pinpoint such violent discourses in an EFL kindergarten classroom in Bogotá (Colombia).

The interactions in the classroom were recorded and transcribed on a weekly basis for six months and then subjected to a content and discourse analysis. The study revealed such violent acts as bullying, intimidation and verbal aggression as well as violent discourses as segregating, minimizing or ignoring within the interactions.

Language students seem to use these violent discourses to (co)construct gendered identities and these discourses hinder the progress of some of their classmates, especially when the teacher and the class call them poor students with what we would term “discourses of disapproval”. As a result, the victims participate less in class and feel excluded. Our findings should alert EFL teachers to the connection between violent discourses and the (co) construction of gendered identities and its harmful effect in the classroom.

The lessons of my study

In view of the above, my study draws the following lessons:

Our analysis of the interactions in the classroom showed that the gender stereotypes implicit in violent discourses lead to the exclusion or persecution of certain students who do not fit into heteronormative patterns and thus interfere with their learning. Children who do not follow the gender norms which society expects of them suffer discrimination, while others internalize them in their social construction at school and individual identity. One example was a student who was mocked by the teacher who described him using effeminate characteristics. It was done in front of the class as the said student participated in the class without the permission of his teacher taking the turn of one of his girls’ classmates who was supposed to answer what the teacher was asking. That might have harmed the student’s learning, because the attack on his masculinity could have affected the construction of his gender identity and interactions with his classmates. He would find on the fact of participating in the class portentously something that can be disapproved by the teacher and as a reason for being teased. This would potentially limit the use of the second language.

Findings about violence

In the end, this study found that a student's weak position of power in the classroom, and victimization by bullying or physical attacks, may cause him or her psychological harm and thus the use of these violent mechanisms could potentially have an impact on the identity construction of students as participants of a group, socially speaking, or as regards gender, thus causing limitations in the learning of a second language. Violent mechanisms could hinder or prevent the victim from acquiring a second language, as, for example, in the case of a child with speech problems who was ridiculed by the others in class. Any blow to a child's self-esteem may negatively affect his or her performance in the classroom and more so, when such harassment repeatedly occurs (Olweus, 1993).

Findings about discourse(s)

Discourses of disapproval are the main hindrance to students who are learning a second language. The discourses which are reproduced in the classroom influence the way in which students build their social and gender identities, especially when it is the teacher who disapproves of or ignores a student (Baxter 2003) with discourses which discredit or exclude the children the teacher is teaching.

One example was when a teacher told the student that she was misbehaving because she wrongly named the colors in English. In this case, the discourse was an assault on the student because it accused her of being undisciplined. As Castañeda-Peña (2009) points out, boys are often allowed to be aggressive or disobedient, because it fits in with the norms of masculinity, whereas if a girl behaves that way, she is reprimanded. Our study showed that violent discourses and practices may be an obstacle to learning, because they limit a student's use of English in the classroom. Likewise, the interactions among the students and teacher in the classroom may reproduce discriminatory discourses in the classroom. Students who are the victims of such discourses may be afraid to participate in the class or undertake certain activities, because they are afraid of being criticized by their teacher or classmates.

Some suggestions for further studies

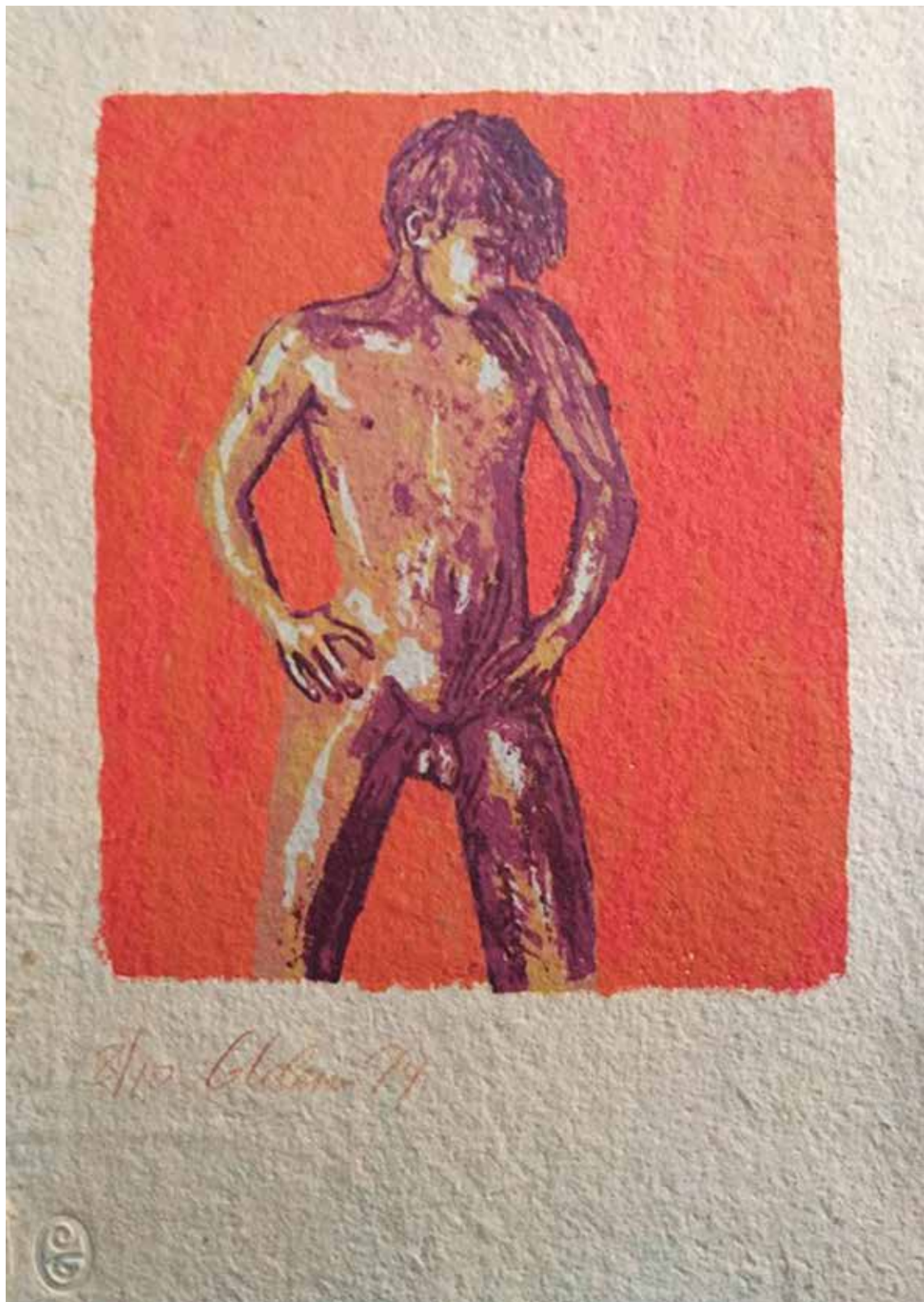
This study aims to give us a clearer understanding of school violence, from the standpoint of the gender discourses to which students are continually subjected, specifically in the EFL classroom. School violence is not only caused by peers, as is usually thought, but it can also come from teachers, educational materials and tools and the educational institutions themselves.

Therefore, we need to be aware of and learn from these disapproval discourses and help teachers to understand that they may have a harmful impact on both the gender identity and the progress of their students. This implies analyzing the use of such discourses in the L2 classroom and avoiding violent gender ones and other tools which legitimize ways of seeing the world which are harmful to students. We need to be proactive about rejecting methodologies which rest on normalized ideas about gender.

Finally, while the results pertain to the situation under study, it is possible that they may apply to other contexts and would lead to other studies that would help us to take steps to solve these problems.

Bibliography

- Baxter, J. (2003). A Juggling Act: a feminist post-structuralist analysis of girls' and boys' talk in the secondary classroom. *Gender and Education*, 14(1), 5–19, 2002. University of Reading, UK.
- Castañeda-Peña, H. (2009). *Masculinities and femininities go to preschool: gender positioning in discourse*. Editorial Pontificia Universidad.
- Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend – Quimera.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Book published by Wiley Blackwell. (p.152) En: Expel violence!
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.



*Desnudo masculino (José Chalarca)
Autor
Colección privada de Amparo Osorio.*

Sus hermanos se limitaban a verlo ahí estático, y entre ellos susurraban y reían con esas risas solapadas que pasaban como un simple soplo por su oído. Ellos, como su madre, al igual eran mustios, presos de las circunstancias. Y quizás por miedo al mundo jamás la abandonarían.

Seguía ahí frente al vidrio sin que nada o nadie pudiera inmutarlo. Era su forma de escape, aislado de esa pestilente seudofamilia a la que pertenecía.

La ventana producía en él una especie de transición entre el estar y el ir; podía salir de ese encierro de olor a muebles viejos y sucios; pero cuando dejaba su trance porque ella abruptamente desaparecía, sentía ese nauseabundo olor que agobiaba más su ansiedad, odiaba cada vez más cada milímetro de ese repetido espacio, sofocándose por cada bocanada de aire.

No podría decir cuánto tiempo transcurrió para que llegara su gran día, aquel en el que decidió su escape. Con tan solo diecisiete años lo inundaba el temor de dejar de verla allí reflejada, de salir y no encontrarla. Este sentimiento de frustración lo hacía navegar entre decidir si sentir miedo o lograr entablar por fin esa necesidad de obtener ese coraje tantas veces llamado, esa dualidad interna que produce al saber que se apuesta a ganar pero se descubre que esa esencia de idealizar termina en un echar a perder; y así sin más preámbulo esa mañana decidió no asomarse, ya no la quería en el reflejo, la quería presente para hacerla suya, sin tocar el surco de sus labios a través del cristal opaco. Sentía la necesidad de tenerla completamente...

Capítulo 13

Las creencias y prácticas pedagógicas de profesores de inglés relacionadas con el género: experiencias en aulas de un solo género²⁴

Laura Malagón Cotrino

Colegio Gimnasio Vermont- Bogotá, Colombia

La historia detrás de mi investigación

He sido profesora de inglés por doce años en los que he tenido la oportunidad de enseñar en distintos contextos que van desde la universidad hasta colegios, desde estudiantes de segundo grado, a adultos y profesores. Creo firmemente que nuestra profesión necesita de una constante reflexión y la investigación permite naturalmente que lo hagamos. Es así, que en mi pregrado y postgrado me embarqué en la investigación que me llevó a caminos muy atractivos. Mi interés por entender el género siempre ha estado presente en mi vida, probablemente se deba al hecho de que crecí en una familia conformada en su mayoría por mujeres. Recuerdo haber realizado mi primer ejercicio investigativo cuando era estudiante de grado once en el colegio, pero sería en mi maestría que lograría estudiar el género en el contexto de enseñanza del inglés.

En 2009, cuando supe que iba a trabajar en un colegio que seguía un modelo con perspectiva de género, me emocioné bastante porque pensé que los colegios estaban por fin entendiendo la igualdad de género y la necesidad de ser más incluyentes. Sin embargo, el atractivo término se volvió algo confuso al darme cuenta de que se trataba de un colegio mixto en donde

²⁴ Este capítulo se deriva de mi trabajo de investigación magisterial intitulado *Teachers' Gender-Related Beliefs and Pedagogical Practices: experiences in Single-Sex EFL Classrooms* presentada como requisito de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) en 2015

niños y niñas estudiaban en salones distintos. Como profesora, traté de embarcarme en esta idea, que parecía más un experimento que un modelo educativo, para darme cuenta de que era el escenario perfecto para estudiar el género y la enseñanza de la lengua.

Mi experiencia investigativa de postgrado

En 2012, al iniciar esta investigación, no se tenía suficiente información acerca de esta condición particular de tener a niños y niñas estudiando en salones separados y lo que los profesores experimentaban en este sentido. Aun cuando experiencias similares se habían reportado en países angloparlantes, enmarcadas en políticas educativas que buscaban crear pedagogías amigables para los niños, (Martino et al., 2005; Younger y Warrington, 2006; Iverson y Murphy, 2007) información acerca de aulas de un solo género en colegios mixtos en el contexto colombiano era y sigue siendo escasa.

Esta situación particular ocurre en un colegio bilingüe en Bogotá donde los salones de clases son espacios diferenciados por el género. Éste era un colegio originalmente femenino, pero cuando ingresaron los niños en los años 90, los niños y las niñas empezaron a estudiar en aulas separadas. El colegio adoptó lo que llamó “un modelo de educación con perspectiva de género”.

En este sentido, pude percibir dos situaciones problemáticas. Por un lado, los profesores vivíamos tensiones y falta de entendimiento acerca del modelo de coeducación con perspectiva de género que el colegio había adoptado, y por el otro, había una discrepancia entre lo que el colegio promulgaba en su misión y lo que realmente estaba pasando en las aulas de inglés. Decidí proponer la siguiente pregunta de investigación con el fin de entender el fenómeno mejor: *¿De qué manera las creencias de los profesores de inglés relacionadas con el género moldean sus prácticas pedagógicas en salones diferenciados por el género en un colegio mixto?*

Hallazgos y aprendizajes

Los resultados mostraron que aunque los cuatro profesores participantes de este estudio, concibieron a sus estudiantes desde una perspectiva de género

binaria, sus prácticas y los comportamientos de sus estudiantes no mostraron una distinción clara.

Las prácticas de los profesores: una separación mediada por el género que no cambia sus posturas

Para comenzar, se evidenció que la forma en la que los profesores enseñaban no dependía del género de sus estudiantes sino de los estilos personales que cada uno tenía. Es importante anotar que esta falta de clara diferenciación pudo estar relacionada con la carencia de conocimiento de un sistema en donde los profesores se enfrentan con la separación física por género. La escasez de tiempo también la reportaron los profesores como una dificultad para desarrollar un sistema donde el género se hiciera más explícito. En este sentido Iverson y Murphy (2007) indican que esta situación puede llevar a los profesores, sin que esta sea su intención, a revitalizar ideas como la distinción binaria cuando se les pide responder al género como aspecto emergente del aula de clase.

También se pudo establecer que hubo diferencias en la manera como los profesores manejaron la disciplina. El rol de regulador de disciplina se evidenció más en los grupos masculinos. Dos de los cuatro profesores tuvieron que crear sistemas de regulación de disciplina para lidiar con comportamientos disruptivos en los grupos masculinos. Estos comportamientos compartían características de la cultura machista (*Laddish culture*) (Jackson, 2010), ya que estaban orientadas a llamar la atención e interrumpir las dinámicas de clase. Jessie y Jorge, los profesores que implementaron los sistemas, reconocieron que necesitaban ser más estrictos con los niños ya que no cumplían las reglas de clase. Los dos ejemplos encontrados en este estudio tenían dos enfoques distintos para el manejo de la disciplina. Ambos penalizaban, pero uno tenía un componente de aprobación de pares que lo hacía menos autoritario y socialmente aceptado, mientras que el segundo era altamente punitivo e incorporaba la escritura como castigo. Este último recurso para el manejo de la disciplina podía llevar a la falta de participación escolar de los niños y por lo tanto a no facilitar el aprendizaje (Bristol, 2015).

Esto demuestra el hecho de que el género es dinámico y las interacciones en un salón de clases son multifactoriales. Sin embargo, es importante ser capaces de reconocer cómo el género es mediador y los profesores necesitamos

ser conscientes de cómo la sociedad crea culturalmente una idea de lo que es ser hombre y mujer.

Los comportamientos de los estudiantes: más allá de una distinción de género

Los comportamientos de los estudiantes no dependían de su género, sino de la forma como los profesores adoptaban distintas posturas y en términos generales de las dinámicas de clase. Así pues, se pudo evidenciar que el contexto de clase, específicamente ambientes ruidosos o silenciosos, se evidenciaron en las prácticas de dos profesores. Para Luis, sus clases ruidosas eran problemáticas, pero esta situación se daba por su falta de experiencia con adolescentes y las características particulares de los mismos. Para Jessie, sus aulas silenciosas eran producto del hecho que ella favorecía el trabajo individual y callado.

La participación y motivación de los estudiantes no tuvo una clara relación con su género. Tanto la presencia y ausencia de esta participación estuvo presente en ambos grupos masculinos y femeninos. La participación estaba más relacionada al tipo de actividad que se estuviera haciendo. Por otro lado, la falta de participación se relacionó más con el manejo de grupo del profesor.

Un comportamiento que fue diferente en grupos masculinos y femeninos fue la manera como los estudiantes tomaban la palabra en clase. Se pudo evidenciar que en grupos masculinos, con profesores hombres, había momentos en los que los estudiantes hacían parte de las discusiones sin un orden claro y sin la moderación del profesor, lo que significaba que los mismos estudiantes decidían acerca de quien tenía el derecho a hablar. Esto se entiende como un rol muy activo que los niños desempeñan más que las niñas y coincide con las ideas de Ivinson y Murphy (2007) con respecto al hecho de legitimar legados históricos de la masculinidad como autónoma y competitiva.

Un último hallazgo relacionado con los comportamientos de los estudiantes tiene que ver con una diferencia interesante en la manera en la que los niños y las niñas bromeaban con sus pares. Mientras que los niños tenían momentos en los que el humor y la ridiculización se expresaban de manera pública, alineada con la idea de la cultura machista (Jackson, 2010), las niñas tenían comportamientos escondidos y ofensivos en contra de sus compañeras. Esta

es una forma de ver la creencia culturalmente aceptada del espacio público para los hombres y el privado para las mujeres. (Iverson y Murphy, 2007).

Como estudiantes, los niños y las niñas son eso; su género no medió en la forma como se involucraron en clase. Sin embargo, hay comportamientos que ellos adoptan como sujetos “adscritos” a un género que necesitamos entender y desafiar. Indagar acerca de masculinidades y feminidades más saludables se convierte en una necesidad para el sistema educativo.

Las creencias de los profesores: concepciones binarias de género

Las creencias de los profesores mostraron una división binaria entre niños y niñas. Los conceptos binarios se entienden como ideas opuestas: un género es lo que el otro no es. (Iverson y Murphy, 2007). De esta manera, los profesores entienden a sus estudiantes como sujetos distintos por su género con respecto a sus habilidades lingüísticas, las relaciones que establecen con sus profesores y sus características académicas.

En cuanto a sus habilidades lingüísticas, la mayoría de los profesores consideraron a las niñas como mejores comunicadoras. Las razones atribuidas a esta diferencia tienen que ver con las características académicas de las estudiantes y diferencias en el cerebro de las mujeres. La idea del aprendizaje del lenguaje como dominio femenino (Lu and Luk, 2014) se evidencia en estas percepciones. Sin embargo, cuando se contrasta con sus prácticas, no hay evidencia de mejores habilidades comunicativas. En su lugar, lo que se evidencia es el hecho de que las niñas participan más de manera voluntaria en el aula de clase. Esta idea se alinea con el marco de diferencia (Davis & Skilton-Sylvester, 2004), el cual sugiere que niños y niñas aprenden diferentes formas de relacionarse entre sí en sus interacciones predominantemente del mismo sexo y, por lo tanto, adquieren diferentes estilos comunicativos.

Los profesores afirmaron que hubo una mediación del género en las relaciones que ellos establecieron con sus estudiantes. Así pues, todos manifestaron una preferencia a un género en específico. Dichas relaciones se establecieron debido al trasfondo personal y educativo del profesor, su personalidad, la proximidad física y las características académicas de los estudiantes.

A manera de ejemplo de la manera como los profesores se relacionaban con sus estudiantes mediados por el género, Jorge prefería enseñar a los niños

porque él había crecido en un “mundo masculino”. Dados sus antecedentes educativos, Jorge sentía que entendía a sus estudiantes como hombres. Jorge es un claro ejemplo de la reproducción de las masculinidades que él había construido en su vida. (Ivinson y Murphy, 2007) Así pues, cuando se contrastan con sus prácticas, cierta “complicidad de género” se detectó en algunas conversaciones “masculinas” que él mantuvo con sus estudiantes hombres. Con sus comportamientos, Jorge dibuja una delgada línea entre la perpetuación de una idea hegemónica de masculinidad y una estrategia para el manejo de los niños en el salón de clase. Interesantemente, con las niñas, él estableció una relación del tipo paternal, que se evidenció en sus prácticas y creencias. Esta postura, aun cuando desafió la idea tradicional de que la ética del cuidado está ligada más a lo femenino, sólo ocurrió precisamente en los grupos femeninos.

La última concepción binaria presentada en las creencias de los profesores fue la noción de que niños y niñas son opuestos en términos de la cultura académica. Los profesores le atribuyeron características académicas positivas a las niñas tales como responsabilidad y dedicación, mientras que a los niños se les consideraba completamente lo opuesto. Esta situación está claramente conectada a la idea de la inversión en el aprendizaje de una lengua (Lu and Luk, 2014). Es interesante ver que los profesores si perciben a sus estudiantes, quienes como sujetos mediados por el género, invierten en ciertas acciones para obtener una posición como estudiantes, o como hombres y mujeres en el salón de clases.

Como profesores debemos reconocer el hecho de que nuestra cultura e historia permean nuestras prácticas y creencias. Así pues, encontrar que ésta concepción binaria de nuestros estudiantes como sujetos mediados por el género está presente en nuestras mentalidades es de vital importancia para que de esta manera pueda desafiarse.

Al principio de este proceso de investigación se evidenció que los profesores vivían una tensión entre lo que enfrentaban en sus prácticas diarias en sus salones de clase y lo que el colegio promulgaba. La tensión todavía existe, pero la “moraleja” de este ejercicio investigativo consiste en acoger, en vez de rechazar un sistema que ocurre independientemente de que los profesores lo aceptemos o no. Esta investigación no encontró una solución para las tensiones, por el contrario, entendió algunas de las razones detrás de esas tensiones. Por lo tanto, esta investigación le informa a los profesores acerca de la necesidad de ser más conscientes de las interacciones, de los

roles que juegan como profesores mediados por el género en un salón mediado por el género. La delgada línea existe cuando un sistema reproduce estereotipos en búsqueda de estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades de los estudiantes desde una perspectiva de género.

Temas para continuar investigando

Los profesores necesitamos ser conscientes de la manera como realizamos nuestras prácticas que pueden, por ejemplo, privilegiar la habilidad para actuar en un género más que en el otro, (Iverson and Murphy, 2007, Pavlenko & Piller 2008 and Gordon, 2008), particularmente en grupos masculinos, donde legados históricos y creencias culturalmente aceptadas conciben a los hombres como más autónomos y competitivos.

Acoger un sistema con salones diferenciados por el género no significa la reproducción de estereotipos que ignoran la individualidad y perpetúan ideas hegemónicas (Schmenk, 2004 and Lynch, 2014). Cuando los profesores son conscientes de las implicaciones que el género tiene en su contexto, pueden desafiar los estereotipos. Por ejemplo, pueden incorporar “temas típicamente femeninos y masculinos” en ambos grupos y trabajar con los estudiantes los conceptos de masculino y femenino y por lo tanto lograr un mejor entendimiento de las masculinidades y feminidades de sus estudiantes.

Las prácticas de los profesores en este contexto donde el género se hace explícito no pueden ignorar la forma como sus estudiantes están invirtiendo en el aprendizaje de la lengua desde la subjetividad del género. (Pavlenko & Piller 2008, Gordon, 2008 and Lu and Luk, 2014). En otras palabras, si es evidente que las niñas invierten más en el aprendizaje del inglés, estrategias que permitan a los niños invertir en este campo necesitan estudiarse e implementarse para que ambos tengan acceso y el género no se convierta en una barrera en su proceso.

Finalmente, los profesores necesitamos ser conscientes de los tipos de masculinidades a las que nos enfrentamos en este ambiente. Por ejemplo, actitudes machistas (Jackson, 2010) se pueden presentar en nuestros contextos y pueden representar un reto en nuestras prácticas diarias. El hecho de que esta cultura pueda primero entenderse y posteriormente desafiarse generará ambientes donde el aprendizaje ocurra y nuestras prácticas sean facilitadas.

Bibliografía

- Bristol, J. (2015) Teaching boys: towards a theory of gender-relevant pedagogy, *Gender and Education*, 27(1), 53-68
- Davis , K., & Skilton-Sylvester, E. (2004). Looking back, taking stock, moving forward: Investigating gender in TESOL. *TESOL Quarterly*, 38(3), 381-404.
- Gordon, D. (2008). Gendered Second Language Socialization. In *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 8, pp. 231-242). Springer Science Business Media LLC.
- Iverson, G., & Murphy, P. (2007). *Rethinking single-sex teaching*. England: Open University Press.
- Jackson, C. (2010) 'I've been sort of laddish with them ... one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them, *Gender and Education*, 22(5), 505-519
- Lahelma E., Lappalainen S., Palmu T. & Pehkonen L. (2014) Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care, *Gender and Education*, 26(3), 293-305
- Lu, H., & Luk, J. (2014) "I Would Study Harder if I Was a Girl": Gendered Narratives of Low-Achieving Male and High-Achieving Female EFL Learners, *Journal of Language, Identity & Education*, 13(1), 1-15

- Lynch, M. (2014): Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten, *Early Child Development and Care*, 1-15
- Martino, W., Mills, M., & Lingard, B. (2005). Interrogating single-sex classes as a strategy for addressing boys. *Oxford Review of Education*, 31(2), 237-254.
- Pavlenko, A., & Piller, I. (2008). Language education and gender. In N. Hornbergern (Ed.), *Encyclopedia of Language and education* (Vol. 1, pp. 57-70). Springer Science Business Media, LLC.
- Schmenk, B. (2004). Language learning: A feminine domain? The role of stereotyping in constructing gendered learner identities. *TESOL Quarterly*, 38(3), 514-524
- Younger, M., & Warrington, M. (2006). Would Harry and Hermione have done better in single-sex classes? A review of single-sex teaching in coeducational secondary schools in the United Kingdom. *American Educational Research Journal*, 43(4), 579-620.

Chapter 14

Teachers' gender beliefs and teaching practices in single-sex EFL classrooms²⁵

Laura Malagón Cotrino

Gimnasio Vermont School- Bogotá, Colombia

The story behind my study

I have been an English teacher for twelve years now. I have taught on a wide range of levels: from schools to a university and from second-graders to adults and teachers. I firmly believe that our profession needs constant reflection and research naturally allows you to do that. Thus, both as an undergraduate and graduate student, I embarked on research and it took me along interesting paths. I have always been interested in gender, probably because I was raised in a family mostly made up of women. I remember undertaking my first study as a high school senior; it was in my Master's program that I began to inquire into the role of gender in teaching English.

In 2009, when I was told that the school where I was going to work followed a model with a gender perspective, I got really excited because I thought it would understand the need for inclusion and gender equality. However, I became a little doubtful about that "fancy term" when I realized that although it was a coeducational school, the boys and girls studied in separate classrooms. As a teacher, I realized this was more of an experiment than a model, but it turned out to be an ideal opportunity to analyze the relation between gender and ELT.

25 This chapter draws on my thesis for the M.A in Applied Linguistics to the Teaching of English at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) in 2015, Teachers' Gender-Related Beliefs and Pedagogical Practices: experiences in Single-Sex EFL Classrooms.

My graduate research

In 2012, when I started this study, little had been written about Colombian schools where boys and girls studied in separate classrooms and what teachers thought about it. There had been some studies of that situation in English-speaking countries to do with educational policies to create boys-friendly pedagogies (Martino et al., 2005; Younger and Warrington, 2006, Iverson and Murphy, 2007). But the information about single-sex classes in coeducational schools in Colombia was and still is meager.

This study is based on my time at a bilingual school in Bogotá, originally all-girls, where the boys and girls were and still are in separate classrooms. The school had what it called “a model of coeducation with a gender perspective”, but I became aware of two problems with it. To start with, the teachers misunderstood the model, and after that, there was a contradiction between the school’s mission and what was actually happening in the EFL classroom.

To better understand that situation, I posed the following research question: *How do teachers’ beliefs about gender influence the way they teach in a single-sex EFL classroom in a coeducational school?*

Findings

This study found that, while the four teachers who participated in it had a binary-gender view of their students, their teaching did not show a clear-cut distinction, nor did that view affect their students.

The separation of genders did not change the teachers’ approach

First, I found that the way the teachers taught their classes did not depend on the gender of their students, but their personal pedagogical styles. However, this may have been due to their lack of knowledge of a system where boys and girls study in separate classrooms. The teachers also said that they did not have the time to develop a method where gender is explicit because you teach boys and girls separately in the classroom. According to Iverson and Murphy (2007), this situation may lead teachers to unwittingly

cling to the conventional binary division of gender when such issues emerge in their schools.

Differences in the way teachers handled discipline were also noted, as well as the need to exert a stronger discipline in a class of boys. Two of the four teachers had to enforce codes of conduct to deal with the disruptive behavior of boys, which had to do with a “laddish” culture (Jackson, 2010) and took the form of seeking attention and interrupting the class. The two teachers, Jessie and Jorge, reported that they needed to be stricter with the boys since they would not follow the rules. The study found that there were two approaches to discipline. Both penalized misbehavior, but one resorted to peer-approval, which made it less authoritarian and socially acceptable, whereas the second was highly punitive and used writing an extra assignment as a punishment. This latter may discourage boys from learning (Bristol, 2015).

This shows that gender is dynamic it is not fixed, it is changeable, it is mediated by multifactorial interactions. However, it is important to recognize that gender does mediate in the classroom and teachers need to be aware of how society creates an idea of what being a man or a woman is.

The students' behavior: going beyond gender difference

The students' behavior did not depend on their gender but the approach of their teachers and the dynamics, of the class in general. This was evident in the difference in the classroom environment of two of the teachers. The classrooms of Luis were noisy because he was not used to dealing with teenagers and some of his students were rowdy. The classrooms of Jessie were quiet because she favored individual, silent work.

The students' interest in their classes did not have a clear relation to their gender. Both the boys and girls might be interested or bored. Their engagement in their studies had more to do with the particular exercise in the class, while their lack of engagement was related to the way the teacher handled the class. One difference between the boys and girls was the way the former would participate in the classroom discussions, prompted by male teachers. Instead of following an order set by the teacher, they themselves decided whose turn it was to speak. In that respect, they displayed more agency than the girls, in line with the ideas of Ivinson and Murphy (2007) about how traditional concepts of masculinity encourage boys to be autonomous and competitive.

There was an interesting difference in the way the boys and girls teased their classmates. Whereas the boys would openly make fun of each other, in line with the idea of a “laddish” culture (Jackson, 2010), the girls teased each other in a more discreet and indirect way, in accordance with the cultural belief that men act in a public realm, while women act in a private one (Iverson and Murphy, 2007).

In short, the gender of the students did not influence the way they behaved in class. Nevertheless, there were times when the students did act as gendered subjects: that should be understood and questioned. Schools need “healthy” masculinities and femininities.

The teachers’ beliefs: the binary concept of gender

The teachers believed that there was a binary division between boys and girls, understood in terms of opposites: one gender was what the other was not (Iverson and Murphy, 2007). Thus, the teachers’ thought gender was responsible for differences in their respective language skills, relationship with their teachers and academic performance.

Most of the teachers thought that the girls were better at communicating in a foreign language. They attributed it to a biological difference between the boys and girls, apparently in the belief that mastering a foreign language is a female domain (Lu and Luk, 2014). However, my study found no evidence of this in their classes. Instead, I noted that the girls tended to participate more than the boys. This fits in with the idea of Davis & Skilton-Sylvester (2004) that, in same-sex classes at least, boys and girls are socialized to behave differently and thus have different communicative styles.

The teachers noted that gender influenced their relationships with their students, in that they all showed a preference for one or the other gender, due to the personality and professional experience of the teacher, his or her physical proximity to the students and the students’ academic performance. For example, Jorge preferred to teach boys because he had been raised in a “male world” and, because of his professional experience, felt he understood them better. He thus reproduced the masculinity he had created in his life (Iverson and Murphy, 2007). Thus, when contrasted with his practices, certain “gender complicity” was detected in some “masculine” conversations he established with his male students. With his behaviors, Jorge established a

blurry line between the perpetuation of a hegemonic idea of masculinity and a strategy to handle his boys in class. Remarkably, with the girls, he established a father-like relationship, which was evidenced in his practices and beliefs. This posture although challenged the traditional vision that the ethics of caring is often linked to female teachers, (Lahelma et al, 2014) just occurred precisely in girls' classrooms.

The final example of a binary gender attitude was that the teachers believed that the girls were more responsible and hard-working than the boys, judging by their great skill at learning a foreign language (Lu and Luk, 2014). As teachers, we must acknowledge the way that our culture and personal background permeate our beliefs and conduct in the classroom. If we are to challenge gender stereotypes, we must be aware of our mindsets.

From the start of this study, I noticed that the teachers were stressed by the contradiction between their daily activities in single-sex classrooms and the ideal promulgated by the school. That tension still exists, but the "moral" this study draws from it is that we must accept, rather than reject, such a system, even when the teachers are not happy with it. While we understood the reasons for that situation, we could not offer a solution to it. Accordingly, we reiterate the need for teachers to be more aware of their role as gendered teachers in a gendered classroom and the resulting interactions with their students. The blurry line exists when a system like this reproduces gender stereotypes in the name of catering to their students' needs.

Possibilities for further studies

Teachers must avoid privileging the agency of one gender, particularly males (Iverson and Murphy, 2007, Pavlenko & Piller 2008 and Gordon, 2008) and they should be critical of the historical and cultural reasons for the belief that men are more autonomous and competitive.

Embracing a system of single-sex classrooms does not mean favoring stereotypes which ignore individuality and perpetuate hegemonic ideas (Schmenk, 2004 and Lynch, 2014). When teachers are aware of the implications of gender stereotypes, they can challenge them. For example, they can try typically female or male "topics" in both kinds of classrooms

and discuss the concepts of feminine and masculine with their students to get a better understanding of them.

Teachers should not overlook the role in language learning of gendered subjectivities (Pavlenko & Piller 2008, Gordon, 2008 and Lu and Luk, 2014). If it is evident that girls are more devoted to learning English, they should come up with strategies to encourage boys to work harder. The aim would be to remove the barrier of gender.

Finally, teachers need to be aware of the kinds of masculinities that they face in schools, like that associated with laddish behavior (Jackson, 2010), in order to meet the challenge of correcting such shortcomings. An understanding of that culture will create a better learning environment.

Bibliography

- Bristol, J. (2015) Teaching boys: towards a theory of gender-relevant pedagogy, *Gender and Education*, 27(1), 53-68
- Davis, K., & Skilton-Sylvester, E. (2004). Looking back, taking stock, moving forward: Investigating gender in TESOL. *TESOL Quarterly*, 38(3), 381-404.
- Gordon, D. (2008). Gendered Second Language Socialization. In *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 8, pp. 231-242). Springer Science Business Media LLC.
- Iverson, G., & Murphy, P. (2007). *Rethinking single-sex teaching*. Open University Press.
- Jackson, C. (2010) 'I've been sort of laddish with them ... one of the gang': teachers' perceptions of 'laddish' boys and how to deal with them, *Gender and Education*, 22(5), 505-519
- Lahelma E., Lappalainen S., Palmu T. & Pehkonen L. (2014) Vocational teachers' gendered reflections on education, teaching and care, *Gender and Education*, 26(3), 293-305
- Lu, H., & Luk, J. (2014) "I Would Study Harder if I Was a Girl": Gendered Narratives of Low-Achieving Male and High-Achieving Female EFL Learners, *Journal of Language, Identity & Education*, 13(1), 1-15

Lynch, M. (2014): Guys and dolls: a qualitative study of teachers' views of gendered play in kindergarten, *Early Child Development and Care*, 1-15

Martino, W., Mills, M., & Lingard, B. (2005). Interrogating single-sex classes as a strategy for addressing boys. *Oxford Review of Education*, 31(2), 237-254.

Pavlenko, A., & Piller, I. (2008). Language education and gender. In N. Hornbergern (Ed.), *Encyclopedia of Language and education* (Vol. 1, pp. 57-70). Springer Science Business Media, LLC.

Schmenk, B. (2004). Language learning: A feminine domain? The role of stereotyping in constructing gendered learner identities. *TESOL Quarterly*, 38(3), 514-524

Younger, M., & Warrington, M. (2006). Would Harry and Hermione have done better in single-sex classes? A review of single-sex teaching in coeducational secondary schools in the United Kingdom. *American Educational Research Journal*, 43(4), 579-620.

Chapter 15

Materiales de ELT y derechos de l@s niñ@s: género, agencia y educación para la ciudadanía²⁶

Diana Marcela Herrera Torres

*Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El camino que he recorrido

Soy licenciada en educación básica con énfasis en humanidades: español-inglés de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá-Colombia. Soy magíster en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá-Colombia. Actualmente trabajo como maestra en la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en licenciaturas de lenguas extranjeras. Mi experiencia profesional en los últimos años ha estado orientada a la formación de maestros en áreas de investigación educativa, pedagogía de lenguas, práctica pedagógica e inglés como lengua extranjera. Como resultado de ello, mis intereses investigativos están en identidades profesionales en maestros en acción y formación, bilingüismo, pedagogía en profesores de lenguas en formación y análisis del discurso.

26 Este capítulo se deriva de mi investigación magisterial intitulada Los niños como sujetos de derechos: estrategias discursivas en textos colombianos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera presentada como requisito de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) en 2011.

El origen

Desde la introducción de la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño en 1989, la figura de los niños en la sociedad ha experimentado una transformación. La nueva perspectiva se dirige a los niños como sujetos activos que tienen una opinión y un papel específico en la sociedad y no como meros objetos que necesitan ser protegidos. Partiendo de esto, decidí analizar una serie de un libro de texto colombiano de inglés como lengua extranjera para estudiantes de primaria producido por una editorial local desde una perspectiva crítica de análisis del discurso (Van Dijk, 1993) para describir la forma en que se representa a los niños e identificar las estrategias discursivas relacionadas con los niños como sujetos de derechos presentadas por los libros de texto. Decidí llevar a cabo este estudio porque algunas estadísticas y conclusiones mostradas por fuentes como UNICEF (2010) y los registros del periódico local El Tiempo sobre la situación de la infancia en Colombia mostraban que l@s niñ@s estaban siendo silenciados, discriminados y explotados por los miembros de la sociedad y las prácticas sociales como tal. Este panorama en términos de derechos requería entonces investigación sobre la forma en que la educación aborda a l@s niñ@s y cómo las prácticas educativas pueden estar apoyando la nueva concepción de la infancia desde una perspectiva de derechos. Después de analizar los libros, llegué a la conclusión de que los niños se representaban esencialmente como sujetos con algunos valores, derechos y deberes, pero que vivían en una sociedad monocultural y homogenizada. Determiné eso porque, con base en las actividades propuestas y las imágenes utilizadas, los libros de texto ofrecen oportunidades limitadas para que los niños se vean a sí mismos como participantes activos en los procesos sociales. Para apoyar esta representación de los niños, encontré principalmente tres estrategias discursivas relacionadas con el género y la raza, la agencia de los niños y los sistemas de valores. En primer lugar, la equidad y la diversidad desde una perspectiva de género y raza se promulgan en los libros; sin embargo, se necesita una escuela más diversa que incluya minorías étnicas, niños indígenas o padres jóvenes donde los niños puedan evitar perpetuar un discurso de homogenización (Soler, 2006). En segundo lugar, el discurso de los niños como sujetos de derechos los reconoce como sujetos activos de su propio proceso de desarrollo, esto significa que son totalmente capaces de desarrollar su conocimiento como ciudadanos activos (Pineda et al., 2009), aunque las actividades propuestas por el libro ofrecen oportunidades limitadas para que los estudiantes participen e interactúen más allá del intercambio de información. En tercer lugar, a

través de secciones con historias cortas, la serie incluye temas transversales donde se examinan algunos derechos y valores. Este aspecto contribuye a la educación en derechos humanos y ciudadana en la que los niños pueden ser conscientes de su condición de sujetos activos con derechos y deberes como ciudadanos.

Lo que comprendí

Teniendo en cuenta las conclusiones de mi estudio, hay tres aprendizajes principales que puedo extraer:

Los materiales no deben subestimarse ni darse por sentados

Una de las ramas más rentables del campo de la enseñanza del inglés son los materiales, principalmente los libros de texto. Esta característica hace que las editoriales tengan ciertos estándares y expectativas económicas y de mercadeo. Entre ellos, podemos encontrar contenidos importados del conocimiento occidental que proporcionan una percepción de imitar lo nativo, aspecto que podría asegurar un alto número de ganancias debido al estereotipo de imitación del inglés estándar que hemos heredado de los procesos de colonización (Motha, 2014).

Como profesores de lenguas, tendemos a confiar en dichos contenidos importados y a utilizar los libros de texto tal como vienen (Appleby, 2010), perdiendo oportunidades de valorar lo que los conocimientos y discursos locales nos ofrecen a nosotros y a nuestros estudiantes. Indudablemente, los libros de texto no satisfacen las necesidades de todos (Azarnoosh et. al, 2016), ya que la diversidad es parte de la humanidad y, por supuesto, de un aula. No es fácil encontrar una razón por la cual nosotros, los maestros, utilizamos los contenidos tal como están impresos; de hecho, mencionar alguna puede parecer una manera de juzgar; sin embargo, creo firmemente que la idea de los profesores como simples ejecutores o profesionales técnicos ha perjudicado la forma en que nos relacionamos con las políticas, el currículo, los modelos pedagógicos e incluso los materiales didácticos. De hecho, concuerdo con Giroux (2001) cuando argumenta la importancia de entender a los maestros como intelectuales transformadores que se ven a sí mismos como creadores y agentes de cambio. Aquí, una forma posible de

no dar por sentado el contenido de los libros de texto es ser más sensibles frente a las necesidades de la comunidad y sistematizar esa sensibilidad a través de ejercicios de análisis de necesidades (Azarnoosh et al., 2016) que nos permitan conectar el contenido de los materiales a los verdaderos propósitos de aprendizaje y enseñanza que tenemos en nuestros contextos, por mencionar uno de tantos, el derecho a la equidad y la no discriminación sin importar el género o la raza.

Los maestros necesitan entenderse a sí mismos y a sus alumnos de manera diferente

La incompatibilidad que parece ser común entre lo que las políticas proponen en el papel y lo que hacemos y pensamos como ciudadanos tiende a ser normalizado. Este es el panorama que tenemos hasta ahora sobre el tema de los niños como sujetos de derechos, ya que podríamos haber escuchado o leído sobre dicho tema, pero cuando educamos a niños y niñas la historia puede ser diferente. Dicha historia, en el aula, generalmente está conectada, por un lado, a comprender a los niños como sujetos pasivos que necesitan ser llenados con el conocimiento que los materiales, los planes de estudio e incluso las políticas determinan es el que necesitan, y por otro lado, utilizar de manera persistente las prácticas didácticas tradicionales en el aula de lenguas. Entiendo que haya ciertas situaciones aparte de nuestras perspectivas de enseñanza, como la inteligencia emocional de los niños, la presión de los padres y administrativos, el acceso a los recursos, entre otros, que puedan tener un impacto en la forma en que nos entendemos a nosotros mismos como maestros y a nuestros estudiantes; no obstante, las alternativas que uso para abordar los contenidos y el conocimiento aún dependen de mí.

Según Matsuda (2012), el uso actual del inglés como lengua internacional exige una respuesta pedagógica informada por las construcciones sociales y culturales locales. Aunque los contenidos de los libros de texto promueven principalmente niños sin autonomía y homogéneos que no son escuchados, así como contenidos occidentales llenos de discursos coloniales, es importante vernos a nosotros mismos como productores de contenido que son lo suficientemente fuertes para reconocer, valorar y difundir discursos, contenidos generizados y conocimientos locales (Appleby, 2010); sin olvidar ver a nuestros estudiantes como ciudadanos capaces de tomar decisiones que vale la pena escuchar.

La educación para la ciudadanía puede ser un camino

Últimamente, una ola imparable de discriminación, intolerancia, agresividad y la necesidad de homogenizar la forma en que las personas ven el mundo se ha extendido por todo el mundo, y Colombia no ha sido la excepción, a pesar de tener una sociedad multicultural reconocida. Al concluir que los libros de texto analizados mostraban principalmente un mundo homogenizado, heteronormativo en su mayoría y monocultural para los niños, confirmé que las formas en que los colombianos enfrentan las realidades y los problemas locales podrían tener un lugar arraigado en los tipos de discursos a los que tenemos acceso en las escuelas. Incluso, la idea de que el inglés sea la clave para el futuro (Appleby, 2010) que se ha implantado en nuestras mentes, sigue alentando esas atmósferas inequitativas en las que lo local y lo diverso continúa siendo descuidado. En nuestro país, donde la escena política y social ha ido cambiando hacia el posconflicto -en realidad, sin estar seguros de ello debido a los obstáculos que ha tenido el proceso de paz- la necesidad de posturas pedagógicas que ofrezcan discursos y comportamientos más plurales, generizados y equitativos sale a la luz. Por lo tanto, la educación para la ciudadanía (CE) aparece como una posibilidad para entender los materiales, el papel de los maestros, los estudiantes, las políticas y los currículos desde una perspectiva más democrática. La CE propone educar ciudadanos que tengan agencia y se vean a sí mismos como personas empoderadas que tomen acción en la sociedad en defensa y promoción de los derechos humanos y la democracia (Albanesi, 2018). La idea de tener la CE como un camino pedagógico podría considerarse algo difícil o incluso imposible. Entiendo que puede haber temores de cambio que constantemente nos permiten justificar el status quo de la educación, pero si no se toman riesgos, las cosas permanecerán tal como están. Albert Einstein solía decir que es ilógico esperar cambios haciendo siempre lo mismo. Bueno, al educar buenos ciudadanos, aseguramos seres humanos reflexivos y asertivos que son capaces de comunicarse y construir en medio de la diversidad de raza, género, creencias, contexto socio-económico, entre otras. En realidad, la CE sería una oportunidad para que todos los actores educativos abran sus mentes, ya que las perspectivas pedagógicas como la CE requieren desaprender lo que se ha aprendido antes. De este modo, este tipo de innovación pedagógica propone ideas y prácticas que enfrentan los desafíos actuales en el aula con la intención de cambiar actitudes, pensamientos, modelos y prácticas arraigadas en las escuelas (Albanesi, 2018). Finalmente, considerar la CE como una ruta puede permitirnos promover una conexión

entre el conocimiento y las acciones (Ríos, Flores y Herrera, 2018); algo en lo que las sociedades en general hemos tenido dificultades.

Lo que puede venir a partir de dichos aprendizajes

Después de reflexionar sobre lo que aprendí de mi investigación sobre niños como sujetos de derechos en los libros de texto de inglés colombianos, considero que hay ciertas áreas que podrían necesitar atención de parte de los investigadores colombianos para continuar deliberando sobre temas relacionados con género, materiales y educación en lenguas.

- Profesores de lenguas como escritores en editoriales. Aquí, los procesos, los requerimientos, las pautas pedagógicas y los discursos generizados exigidos por las editoriales a los maestros escritores pueden ser indagados, reflexionados y revelados para comprender la dinámica detrás de la producción de contenidos de los libros de texto. Además, las experiencias de los maestros como escritores de libros podrían iluminar la reflexión previa.
- Educación para la ciudadanía en la enseñanza de lenguas. Al abordar la investigación aquí, uno podría comenzar a analizar las posibilidades reales y articuladas de esta propuesta pedagógica en el país. Hasta donde he leído, puede haber una brecha pedagógica y de investigación de este tema en nuestro contexto. Esto también podría estar relacionado con iniciativas sobre educación para la paz y con un enfoque de derechos sexuales en la enseñanza de la lengua inglesa.
- El uso de los libros de texto por parte de los maestros en formación y en servicio. Teniendo en cuenta que el análisis discursivo de libros de texto se ha llevado a cabo en el contexto del inglés como lengua extranjera y otras áreas, observar las prácticas reales que tienen los maestros cuando usan materiales podría continuar proporcionando una comprensión de los discursos en materiales y las prácticas de agencia o subordinación que llevan a cabo los maestros al usar dichos materiales.

Bibliografía

- Albanesi, C. (2018). Citizenship education in Italian textbooks. How much space is there for Europe and active citizenship? *Journal of social science education*, 17(2), 21-30
- Appleby, R. (2010). ELT, Gender and International Development : Myths of Progress in a Neocolonial World. *Multilingual Matters*. <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=355234&lang=es&site=eds-live>
- Azarnoosh, M., Zeraatpish, M., Faravani, A., & Kargozari, H. R. (2016). Issues in Materials Development. Brill Sense. <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1204864&lang=es&site=eds-live>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.
- Pineda, N., Merchán, L., Camargo, M., & Pineda, C. (2009). *Programas de formación de talento humano en educación inicial: Perspectivas para el cambio*. CINDE: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
- Matsuda, A. (2012). *Principles and Practices of Teaching English As an International Language*. *Multilingual Matters*.
- Motha, S. (2014). *Race, Empire, and English Language Teaching*. Teachers College Press.

- Ríos, D.; Flores, C. & Herrera, D. (2018). A Cooperative Experience to Promote Innovation of Citizenship Education in Elementary Schools in Chile. *Revista Româneasca pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 182-200
- Soler, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación de la Universidad de La Salle*. 6(2), 255-260.
- United Nations Children's Fund. (2010). UNICEF humanitarian action: report 2010. http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_HAR_2010_Full_Report_EN_020410.pdf
- Van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283

Chapter 16

ELT materials and children's rights: Gender, agency and citizenship education²⁷

Diana Marcela Herrera Torres

*Pontificia Universidad Javeriana
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

The path I have followed

I have a B.A. in Education, with a major in English and Spanish, from the Universidad Pedagógica Nacional in Bogotá-Colombia. I also have an M.A. in Applied Linguistics for Teaching English as a Foreign Language from the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in Bogotá, Colombia. I am currently working as a teacher in the B.A in Foreign Languages program at the Pontificia Universidad Javeriana and Universidad Distrital Francisco José de Caldas in Bogotá.

In recent years I have taught research and pedagogy to pre-service EFL teachers and as a result, my research has focused on the identities of EFL pre and in-service teachers, bilingualism and discourse analysis.

The start

Since the issuance of the United Nations Convention on Children's Rights in 1989, the place of children in society has gone through a major change. The new approach treats children as active subjects, with minds of their own and a specific role in society, not as mere objects who need to be protected.

²⁷ This chapter draws on my thesis for the M.A in Applied Linguistics to the Teaching of English at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) in 2011, "Children as Subjects with Rights: Discursive Strategies in EFL Colombian Textbooks for Children".

With that in mind, I decided to analyze a series of Colombian textbooks for teaching English to primary school students from a critical discourse analysis perspective (Van Dijk, 1993) in order to discuss the way the material portrays children and their discourses about children as subjects with rights.

I was motivated by reports from the UNICEF (2010) and the Bogotá newspaper *El Tiempo* whose conclusions stated that Colombian children were being silenced and discriminated by society. The purpose of my study was to determine the extent to which Colombian English textbooks were supporting the new concept of children as subjects with right. From the evidence of the textbooks, I found that children's enjoyment of some values and rights was acknowledged but they are still restricted by a Colombian monoculture that intends to homogenize. Judging by the activities and illustrations in the textbooks, there are limited opportunities for children to actively participate in society. The textbooks employ three discourses. The first, which deals with gender and race, upholds the ideal of equity and diversity but might have included more references to ethnic minorities or young parents, in order to avoid a homogenized view of society (Soler, 2006). The second, which deals with children's rights, acknowledges that they are active subjects of their own development, capable of acquiring knowledge and becoming active citizens (Pineda et al., 2009), yet the activities in the textbooks offered few opportunities for them to participate in society beyond providing referential information. The third, which uses short stories, examines some aspects of the agency and value systems of children and seeks to make them aware that they are active subjects with rights and have/hold duties as citizens.

What I became aware of

The study led to three main findings:

The materials used in the classroom should not be taken for granted

One of the most profitable branches of the ELT sector are educational materials, mainly textbooks. This means that publishers expect to make money from them and use certain techniques of marketing. They import Western-oriented contents which rely on stereotypes of the Third World and a standardization of correct English which reflect a colonial attitude (Motha, 2014).

As language teachers, we tend to rely on those imported contents and rarely question them (Appleby, 2010), instead of appreciating the value of local bodies of knowledge and discourses. It is clear that these textbooks do not meet everyone's needs (Azarnoosh et. al, 2016), since diversity is part of humanity and, of course, of a classroom. It is not easy to find a reason why we teachers unquestioningly accept their contents: perhaps we are afraid of being judgemental. Nevertheless, I strongly believe that the idea that teachers are mere performers or technicians has harmed our approach to educational policies, curricula and models. Indeed, I agree with Giroux (2001) when he says that teachers should be transformative intellectuals who act as creators and agents of change. One way for us to challenge the hidden messages of these textbooks is to be more sensitive to the needs of our community by analyzing (Azarnoosh et al., 2016) the relevance of such materials to the purposes of learning and teaching, for example, promoting the right to equality and non-discrimination of every gender or race.

Teachers need to understand themselves and their students differently

The discrepancy between the ideals of policies which only remain on paper and what we do and think as citizens has become widespread. This especially applies to pronouncements that children are subjects with rights, since the situation may be quite different when we are actually teaching them. In general, children are treated as passive subjects in our classrooms, ones who need to be filled with the knowledge dictated by the materials, curricula and policies, with the persistent use of traditional teaching methods in the classroom.

I understand that certain factors, apart from our approach to teaching – like the emotional intelligence of children, pressure from parents and administrators and a limited access to resources - might have an impact on the way we see our students and ourselves as teachers. Nevertheless, the choice of how to address the contents included in textbooks and the knowledge is still mine.

According to Matsuda (2012), the current use of English as an international language requires an approach to English which includes local social and cultural values. Although such textbooks mostly depict children who are dependent, homogeneous and unreal, and are full of colonial discourses, it is important that we stick to our role as the producers of content, and are

strong-willed enough to appreciate and disseminate local discourses and bodies of knowledge which also avoid gender stereotypes (Appleby, 2010); not forgetting to regard our students as citizens capable of making decisions and worth listening to.

Citizenship education might be the path

An unstoppable wave of discrimination, intolerance, aggressiveness and standardization of the way people see the world has recently been spreading around the world, and Colombia has not been the exception, despite local policies acknowledge/recognize/state this county as multicultural. By showing how the textbooks presented a mostly homogenized, heteronormative and monocultural world to students, I confirmed the lack in Colombia of local realities in the discourses taught at our schools. Even the idea that English is the key to the future (Appleby, 2010) which has been implanted in our minds continues to strengthen an inequitable society which neglects a diversity of local values. Now that our country has entered the post-conflict stage (though there are still doubts about the full implementation of the peace agreements), there is more and more of a need for an approach to teaching which rests on more plural and equitable discourses which are also free from gender stereotypes.

Therefore, citizenship education (CE) may be one possibility for giving our educational materials, policies and curricula a more democratic spirit. CE is meant to teach citizens that they have agency and are empowered persons who take actions to defend human rights and democracy (Albanesi, 2018). Some may believe that including CE in our curricula will be difficult or even impossible. I understand that this might be due to the fear of change which constantly justifies maintaining the status quo in education, but if we do not take risks, things will remain as they are. As Albert Einstein once said, “the definition of insanity is doing the same thing over and over again, but expecting different results”. Well, by educating people to be good citizens, we form reflective and assertive human beings who are able to communicate with each other and construct, despite differences of race, gender, beliefs and economic and social backgrounds. Actually, CE would be an opportunity to open the minds of all the actors in education, since such initiatives require unlearning what has been learnt before. CE proposes ideas and practices that would overcome the current challenges in the classroom and change the old-fashioned models now found in schools (Albanesi, 2018). Finally, CE

may serve to close the gap between knowledge and action (Rios, Flores & Herrera, 2018), a major problem in our society.

The possible implications of these findings

From my study of children as subjects with rights in EFL textbooks, I conclude that:

- Colombian researchers should pay closer attention to the gender focus and materials used in our classes.
- The experience of language teachers as textbooks' authors/writers might enlighten quests/ reflections on the processes, requirements, pedagogical guidelines and gender-based discourses requested by the publishing houses to comprehend the dynamics behind the creation of the contents of those textbooks.
- Citizenship education should be taught in language classes, but from what I have seen of the studies of this subject, more research needs to be done and such courses should include instruction on education for peace and sexual rights.
- To throw more light on the contents of the textbooks pre-service and in-service teachers use, analyses of their discourses in EFL should be made, in order to understand the materials and the agency or subordination of teachers.

Bibliography

- Albanesi, C. (2018). Citizenship education in Italian textbooks. How much space is there for Europe and active citizenship? *Journal of social science education*, 17(2), 21-30
- Appleby, R. (2010). ELT, Gender and International Development : Myths of Progress in a Neocolonial World. *Multilingual Matters*. <https://search-ebshost.com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=355234&lang=es&site=eds-live>
- Azarnoosh, M., Zeraatpish, M., Faravani, A., & Kargozari, H. R. (2016). *Issues in Materials Development*. Brill Sense. <https://search-ebshost-com.ezproxy.javeriana.edu.co/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1204864&lang=es&site=eds-live>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Docencia*, 15, 60-66.
- Pineda, N., Merchán, L., Camargo, M., & Pineda, C. (2009). *Programas de formación de talento humano en educación inicial: Perspectivas para el cambio*. CINDE: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
- Matsuda, A. (2012). *Principles and Practices of Teaching English As an International Language*. *Multilingual Matters*.
- Motha, S. (2014). *Race, Empire, and English Language Teaching*. Teachers College Press.

- Ríos, D.; Flores, C. & Herrera, D. (2018). A Cooperative Experience to Promote Innovation of Citizenship Education in Elementary Schools in Chile. *Revista Româneasca pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 182-200
- Soler, S. (2006). Racismo discursivo de élite en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Revista de Investigación de la Universidad de La Salle*. 6(2), 255-260.
- United Nations Children's Fund. (2010). UNICEF humanitarian action: report 2010. http://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_HAR_2010_Full_Report_EN_020410.pdf
- Van Dijk, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249-283

Capítulo 17

El discurso generizado en la clase de lengua extranjera²⁸

Catherine Benavides-Buitrago

*Colegio San Rafael IED – Bogotá (Colombia),
Doctorado Interinstitucional en Educación,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Una historia corta

Soy docente de inglés en la Secretaría de Educación del Distrito (SED Bogotá). Al participar en una clase electiva llamada “Identity and Language Learning” (Identidad y aprendizaje de lenguas) perteneciente al programa de maestría en el 2014, pude identificar la importancia de incluir en el currículo institucional temas relacionados con el contexto de mis estudiantes. Por esta razón tomé la decisión de trabajar con historias cortas que fueran familiares para los participantes. Richards (1994) afirma, “cada alumno tiene un sistema de creencias, que está influenciado por el contexto social” (p. 97). Lo más importante fue dar a los estudiantes más oportunidades para interactuar y que al mismo tiempo pudieran aprender a negociar y a respetar las opiniones de los otros, así como sus diferentes formas de ser; dicho de otra manera, tuvieron la oportunidad de mostrar sus identidades sociales al desarrollar las actividades. La experiencia fue muy enriquecedora ya que algunos estudiantes llegaron a ser más conscientes de los problemas sociales que los rodeaban y también comenzaron a pensar en cómo convertirse en mejores ciudadanos en términos de ser más respetuosos al exponer diferentes puntos de vista.

28 Este capítulo se deriva de mi investigación de maestría intitulada “Construcción de Identidades Sociales en Estudiantes de Lengua Extranjera a través de historias cortas basadas en temas de género” presentada como requisito de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) en 2016.

Mi investigación magisterial

La investigación que se llevó a cabo durante el primer semestre de 2015 tenía el objetivo de analizar los discursos de los estudiantes con el fin de revelar las identidades sociales que ellos iban construyendo mientras interactuaban, todo esto sucedía luego de leer historias que incluían temas de género. Cuando empezamos a leer las historias, que también incluían situaciones de la vida real, los estudiantes identificaron algunos de los hechos como similares a los vividos por ellos mismos en al menos una vez. Fue de mucha ayuda el preguntar su opinión acerca de una situación determinada en la historia, ya que ellos inconscientemente reflejaban sus propias ideas (identidades sociales).

Una de las situaciones más difíciles para mí al comienzo de este proceso fue el pensar en la forma de incluir temas de género en mis clases. No es un secreto que el trabajar con temas que pueden causar controversia en el salón de clase también podría conducir a una situación indeseable de conflicto con la comunidad en general. Afortunadamente, tuve la aprobación de los padres de familia y la comunidad para la implementación pedagógica y cada vez que los estudiantes estaban dando sus opiniones, se les recordaba que podían expresar sus ideas libremente. Cuando pensé en una forma interesante en la que podría incluir temas de género en las lecciones tuve la idea de crear algunas historias cortas, ya que podría incluir no sólo los temas de género, sino también, situaciones de la vida real con las que los alumnos se podían identificar.

Al final del proceso, se analizaron las interacciones de los estudiantes, y se demostró que sus intervenciones incluían algunas identidades sociales en relación con el tema de género. A veces esas identidades sociales estaban mostrando cómo funciona una comunidad real, el aula se convirtió en una pequeña sociedad. En primer lugar, hubo situaciones en las que los estudiantes estaban buscando aprobación, desempoderar, juzgar o exigir a sus compañeros. En segundo lugar, los participantes comenzaron a ser más conscientes de las situaciones generizadas en las que podían identificar la diferencia como un aspecto positivo, esto en pro de romper con los estereotipos establecidos, poniéndose en el lugar del otro y dando posibles soluciones para disminuir la discriminación. En tercer lugar, los niños empezaron a colaborar con su propio proceso de aprendizaje y con el de otros mediante el apoyo o la defensa de sus ideas. En otras palabras, el salón de

clase se convirtió en un lugar mejor para los estudiantes ya que ellos crearon un ambiente en donde se dio lugar a un aprendizaje óptimo.

Aprendizajes obtenidos hasta este momento

Hubo tres aprendizajes que contribuyeron al campo de estudios de género que en cierta medida también ayudaron en el desarrollo de la investigación. Estos aprendizajes siguen siendo relevantes hoy en día; así como los temas de género también están todavía presentes en nuestro contexto inmediato, por ello, deben ser incluidos en el plan de estudios de cualquier maestro. Es un tema que ayudaría a los estudiantes a ser mejores ciudadanos y seres humanos, ya que estarían aprendiendo valores y lo que es más importante, aprenden a respetarse y a identificar los aspectos positivos de ser diferente.

La comunidad como fuente de información

Como mencionó Luk (2002), “el afecto positivo tiene un efecto poderoso y facilitador en el pensamiento, la creatividad, la toma de decisiones y la toma de riesgos” (p. 2). En el aula de clase de lengua esto es algo relevante ya que el afecto positivo puede llevar a los estudiantes a la creación de un ambiente de aprendizaje en donde la interacción y las emociones del maestro y de los estudiantes se lleven a cabo. Por ejemplo, los estudiantes investigaron casos de discriminación de género reales y los llevaron al aula, reunieron información de sus propios vecinos, parientes y amigos, y crearon una atmósfera de aprendizaje diferente en donde pudieron hablar, opinar, criticar y tomar una posición frente a una situación que podría o no ser justa para algunas de las personas entrevistadas. Este tipo de información fue muy valiosa, ya que fue tomada directamente de algunos miembros de la comunidad y luego los estudiantes pudieron expresar sus opiniones tomando el riesgo de crear debate en el salón, cosa que no sucedía al comienzo de la fase de implementación.

Un nuevo plan de estudios

Tudor (2001) afirma que “los estudiantes son individuos cuya interacción con las actividades de aprendizaje se ve influenciada por una variedad de

factores cognitivos, psicológicos, y de factores experienciales, y estos factores dan lugar a cierta interacción afectiva con el proceso de aprendizaje” (p. 95). De acuerdo con las diferentes actividades que se propusieron para ser desarrolladas con los estudiantes, se puede decir que no fue difícil ver sus actitudes e interés en ellas al realizarlas. No es un secreto que el plan de estudios basado en la gramática ya no es atractivo para los estudiantes; hoy en día los profesores debemos innovar en las clases con el fin de atraer la atención de los estudiantes. Es imperativo que incluyamos algunas situaciones de la vida real en nuestras aulas para que los estudiantes puedan ver el aspecto motivador y significativo del aprendizaje. Mientras hice la implementación del estudio pude ver cómo algunos estudiantes sentían cierta cercanía con las historias presentadas, ya que estas contenían ciertas situaciones que podrían considerarse como similares a su vida diaria, vieron que las historias eran pertinentes y que su proceso de aprendizaje incluía un aspecto afectivo debido a dicha proximidad. Nosotros, los maestros, deberíamos cambiar el plan de estudios tradicional para dar lugar a una educación más centrada en el estudiante en donde se incluyan y discutan más temas de actualidad.

Diseño de materiales

Luk (2002) también afirma que “los profesores deben estar en el aula con su cuerpo, su mente y sus emociones y una forma de lograr esto es a través de la literatura” (p. 3). Como se tuvieron en cuenta diferentes cuentos para incluir temas de género en el aula con el fin de identificar y describir las identidades sociales que fueron construidas discursivamente por los estudiantes, la literatura se convirtió en la oportunidad para que ellos crearan un ambiente de aprendizaje diferente y significativo. La creación de historias cortas basadas en temas de género fue una decisión difícil que tomé durante la planificación de la fase de implementación, pero, también pensé que a través de la literatura podría explorar los puntos de vista de los estudiantes. Al hacer las diferentes actividades los participantes también estuvieron dando su opinión sobre una determinada situación tomada de las historias, ellos estuvieron reflejando sus identidades sociales.

Además, algunas de las actividades también requerían que los estudiantes crearan material por sí solos; tuvieron que utilizar algunas herramientas tecnológicas para presentar alguna información que, en cierto modo, estaba vinculado a las historias. La pertinencia de esta situación se observó cuando los participantes estuvieron mostrando sus propias presentaciones ya que

también tuvieron que lidiar con el miedo a pronunciar mal o incluso a hablar delante de una audiencia; estaban aprendiendo a aprovechar el nuevo material creado por el profesor y también ellos estaban creando y presentando su propio material. Algunos de los estudiantes crearon un juguete en casa, escribieron acerca de ello y presentaron una Presentación Power Point (PPT) con las características correspondientes como si lo estuvieran vendiendo a sus compañeros de clase. Las invenciones de los estudiantes (materiales) son muy importantes en su propio proceso de aprendizaje, ya que pueden sentirse más comprometidos con las lecciones.

En resumen, la información obtenida por los estudiantes de la comunidad, el plan de estudios modificado y la creación de nuevos materiales fueron tres aspectos principales que se generaron en el aprendizaje durante el desarrollo de la investigación. Esos aspectos fueron relevantes entonces y ahora ya que estábamos trabajando sobre un problema social actual para debatir en el aula. Problemáticas que aún están presentes en nuestra sociedad y que deben ser consideradas para continuar animando a los estudiantes a expresar sus ideas, para dar no sólo opiniones, sino también para sugerir posibles soluciones a ciertas situaciones problemáticas.

Temas para explorar

Como los aspectos anteriores se consideraron como aprendizajes esenciales durante todo el proceso, es crucial tomarlos en consideración con el fin de seguir enriqueciendo sus campos de estudio correspondientes. Cada uno de ellos tiene algo importante ya que todos ellos contribuyeron a la creación de un mejor ambiente en el aula; un ambiente donde los estudiantes aprendieron no sólo el idioma inglés sino también cosas diferentes como dar opiniones sobre temas de género, crear y realizar presentaciones, etc. Es decir, el plan de estudios cambió para dar lugar a una educación innovadora más centrada en el estudiante.

Para empezar, sería imprescindible trabajar en el desarrollo de materiales basados en temas de género para ser desarrollados con los estudiantes. A veces es más fácil para los profesores crear los materiales, en ese sentido, los maestros deben estar capacitados sobre cómo construir este tipo de contenido. “Nosotros los maestros de lengua extranjera no estamos bien preparados para tratar este tipo de temas [género] en el aula, ni tampoco

estamos capacitados para diseñar materiales que aborden el tema adecuadamente” (Nelson, 2004, p. 17). Esto también demuestra la necesidad que tenemos los profesores de inglés para crear nuevo material y para buscar la forma correcta de trabajar los temas relacionados con el género sin apartar a nuestros estudiantes de dichos contenidos ya que los materiales pueden promover la discusión de una manera respetuosa.

Para continuar, sería vital incorporar los temas de género en el plan de estudios de las instituciones educativas con el fin de promover la igualdad entre los alumnos. Además, los estudiantes podrían ayudar en el diseño de estos materiales para hacer un trabajo más colaborativo en donde sus intereses puedan ser tenidos en cuenta. Barnes and Lock (2013) afirma que “las investigaciones sobre las percepciones de los estudiantes acerca de los maestros eficaces de lengua son necesarias, por lo que los maestros en formación y los profesionales pueden entender cómo abordar y mejorar sus prácticas” (p. 19). Si los estudiantes consideran importante el hecho de trabajar con un profesor que tenga en cuenta sus necesidades, no sólo mejoraría su proceso de aprendizaje, sino también la práctica del maestro.

Para terminar, Dascal (1997) sugiere “la escuela debe abrirse a la realidad, ya que esta no se puede separar de la praxis. De esta manera, los estudiantes pueden practicar el idioma al mismo tiempo que están hablando, escribiendo o reflexionando sobre su propio contexto” (p. 58). Sería útil seguir trabajando con la comunidad, ya que son una buena fuente de ejemplos sobre situaciones de la vida real en donde los problemas sociales se ven reflejados. También daría a los estudiantes la oportunidad de aprender a buscar posibles soluciones a diferentes problemas, ya que estarían aprendiendo cómo hacer frente a problemas futuros y a cómo resolverlos. En general, nuestros alumnos se convertirían en seres humanos integrales.

Referencias

- Barnes, B. and Lock, G. (2013). Student Perceptions of Effective Foreign Language Teachers: A Quantitative Investigation from Korean University. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (2), 19-36
- Dascal, M. (1993). Diversidad cultural y práctica educacional. *Ética y diversidad cultural*. FCE-UNAM (1), 229-252.
- Luk, N. (2002). The role of emotions in language teaching. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* 7(3), 48-53.
- Nelson, C. (2004). Beyond straight grammar: Using lesbian/gay themes to explore cultural meanings. In B. Norton & A. Pavlenko (Ed.), *Gender and English language learners* (p. 15-28). TESOL.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge University Press.
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Chapter 18

The gender discourse in the EFL classroom²⁹

Catherine Benavides-Buitrago

*San Rafael IED School – Bogotá (Colombia),
and Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UD*

My short story

I am an English language teacher employed by the Bogotá Municipal Secretary of Education (Secretaría de Educación del Distrito -- SED). When I took an optional course called “Identity and Language Learning” for my Master’s in 2014, I realized that it was important to include topics in the academic curriculum that would be relevant to the background of my students, so I decided to use short stories that would appeal to them, in line with the idea of Richards (1994): “each learner has a belief system, which is influenced by the social context” (p. 97). The most important thing was to give students more opportunities to interact with each other at the same time that they could learn to respect each other’s opinions and ways of being, that is, to give them the chance to show their social identities while doing the activities. The experience was very enriching, because some students became more aware of the social problems that surround them and ways to become better citizens who are more respectful of the viewpoints of others.

29 This chapter draws on my thesis for the M.A. in Applied Linguistics to the Teaching of English as a Foreign Language at Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) in 2016, “EFL students’ social identities construction through gender-based short stories”.

My graduate study

The purpose of the study I conducted during the first semester of 2015 was to analyze my students' discourses in order to unveil the identities they constructed through their interactions when they read stories which included gender topics in real-life situations. While reading the short stories, it turned out, they had experienced themselves, similar situations. It helped a lot when I asked them how they felt about a particular situation in the story, since they would unconsciously throw light on their ideas about their identity.

One of the biggest challenges when I started the implementation phase was to find a way to include gender topics in my lessons. It is no secret that such topics are controversial and may lead to criticisms by the school, their parents and the wider community. Fortunately, the school and their parents gave their consent and I always urged my students to express their ideas freely.

At the end of the exercise, the students' interactions were analyzed and they showed that students' conversations portrayed some social identities related to gender. Those identities, in turn, revealed something about how an actual community works, so the classroom became a small society. First, there were times when the students were disempowering, judging, demanding over others or even looking for approval. Second, they became more aware of the need to challenge gender stereotypes: they were able to put themselves in someone else's shoes and fight against discrimination. Third, the children participated on their own initiative and defended their ideas which demonstrated they were collaborating with each other's learning process. In other words, they created a better environment for learning.

What has been learned so far

Since gender topics are important today, they should be included in any curriculum, as they would help students to become better citizens and human beings, insofar as the students would learn the value of respecting those who are different.

The community as a source of information

As Luk (2002) points out, “positive affect has a powerful, and facilitating effect on thinking, creativity, decision making and risk taking” (p. 2). This applies to EFL classroom, where positive affect will create a positive learning atmosphere in which there are interactions and emotions between the teacher and the students. For instance, the students gathered information and spoke of real-life examples of gender discrimination they heard about from neighbors, relatives and friends. They created a healthy environment where they could freely express their opinions about situations they could criticize by creating debate, which they were reluctant to do at the beginning of the exercise.

A new school curriculum

As Tudor (2001) says, “students are individuals whose interaction with learning activities is influenced by a variety of cognitive, psychological, and experiential factors, and these factors give rise to certain affective interaction with the learning process” (p. 95). The different activities clearly exposed students’ attitudes and involvement in the lessons as they were related to gender topics. As is widely known, the grammar-based method is not attractive to students anymore: teachers have to innovate in order to hold their attention. We need to include some real-life situations in our classes so that students will be motivated and find their classes meaningful. In the course of the study, I saw how some students felt close to the short stories, since they had gone through similar situations themselves. We teachers should find room for a more student-centered education which includes contemporary issues.

The design of the materials

Luk (2002) also says that “teachers should be in the classroom with their body, mind, and emotions and one way to achieve this is through literature” (p. 3). Short stories about gender topics gave the students an opportunity to construct their social identities and create a meaningful learning environment. Introducing gender-based short stories into the lessons was a difficult decision, but I thought it would be a good way to explore the students’ point of view. In addition, one of the activities was getting the students to create their own materials by using technological tools that would yield information linked to the stories. This meant that they had to overcome their fear of talking to

the class or mispronouncing words. Some of the students created a game at home and used a Power Point Presentation to show it to their classmates, as if they were salespersons. Encouraging them to create their own materials made them more committed to the classes.

To sum up, the information students obtained from the community, the modified school curriculum and the creation of new material were three main aspects that generated learning during the development of the study. This is an example of how students should be encouraged to discuss issues of importance in society today and suggest possible solutions.

Topics to be explored

We thus created an environment where the students not only learnt English, but freely expressed their opinions about gender topics in the classroom, so that our approach became more innovative and student-centered.

First, there is an urgent need to develop more gender-based materials for the English class. Sometimes it is easier for the teachers to do it, but they would have to be trained to create this kind of material. “We ESL teachers are not well prepared to deal with this kind of topics [gender] in the classroom, neither are we trained to design materials that address the issue properly” (Nelson, 2004, p. 17). That is, EFL teachers have the necessity to create the new materials, but without excluding the participation of our students, as this material can promote discussion in a respectful way.

Next, gender topics should be included in the academic curriculum to promote equality but with an active participation from the students when designing the materials. As Barnes and Lock (2013) point out, “investigations into student perceptions of effective FL teachers are necessary, so that teachers in training and practitioners can understand how to approach and improve their practice” (p. 19). If students consider important the fact of working with a teacher who takes into account their needs, it would not only improve students’ learning process, but also teacher’s practice.

Finally, as Dascal (1997) proposes, “school should be opened to reality because it cannot be separated from the praxis. In this way, students can be practicing the language at the same time that they are talking, writing

or reflecting about their own context” (p. 247). It would also be useful to continue working with the community, since it is a good source of real-life examples of social issues and would give students the chance to look for possible solutions to them. In other words, it would help our students to become more integral human beings.

Bibliography

Barnes, B. and Lock, G. (2013). Student Perceptions of Effective Foreign Language Teachers: A Quantitative Investigation from Korean University. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (2), 19-36

Dascal, M. (1993). Diversidad cultural y práctica educacional. *Ética y diversidad cultural*. FCE-UNAM (1), 229-252.

Luk, N. (2002). The role of emotions in language teaching. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* 7(3), 48-53.

Nelson, C. (2004). Beyond straight grammar: Using lesbian/gay themes to explore cultural meanings. In B. Norton & A. Pavlenko (Ed.), *Gender and English language learners* (p. 15-28). TESOL.

Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge University Press.

Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Capítulo 19

Surgimiento de discursos reflexivos sobre género en una clase de inglés³⁰

Jorge Eliécer Chaparro

Universität Bielefeld– Alemania

Mi nota autobiográfica

Soy un profesor de lenguas proveniente de Bogotá (Colombia). Tengo una maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, donde estudié la implementación de una pedagogía feminista en un aula de adultos jóvenes. También estudié una maestría en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales en la Universidad de Sevilla (España). Allí investigué el caso de un político colombiano a través del análisis de discurso crítico. Actualmente, curso una maestría en Estudios Interamericanos en la Universidad de Bielefeld (Alemania) y busco completar mis estudios de doctorado. He enseñado idiomas por un poco más de diez años, trabajado en distintos programas de inglés para diferentes universidades en Colombia, y he sido voluntario como profesor de español para refugiados con la Cruz Roja Internacional. Mi esfera de especialización incluye TEFL, análisis del discurso, lingüística, estudios de género, estudios culturales y asuntos políticos en las Américas.

30 Este capítulo se deriva de mi investigación de maestría intitulada *Unveiling EFL students' reflections while using Critical Feminist Pedagogy (CFP) when debating* presentada como requisito de grado de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) en 2016.

Mi investigación sobre género y lenguaje

Mi investigación se basó en la implementación de una pedagogía feminista en un aula de veintitrés adultos jóvenes, en donde impartí inglés como lengua extranjera en una universidad en Bogotá (Colombia). Implementé un análisis de necesidades para verificar si mis estudiantes presentaban dificultades relacionadas con aprendizaje y encontré que existía una inconsistencia entre el programa propuesto por la institución y las necesidades sociolingüísticas de mis estudiantes. Por lo tanto, decidí implementar una metodología posestructuralista llamada Pedagogía Crítica Feminista, o CFP por sus siglas en inglés (Critical Feminist Pedagogy) (Cohen, 2004), pues quería ir más allá de las clases tradicionales de tipo comunicativo con las que venía trabajando. Esta metodología propuesta por Cohen (2004) permite que los estudiantes tengan más oportunidades de interactuar mientras expresan sus opiniones y reflexionan acerca de modelos de diferenciación sexual y de género.

Mi objetivo era desvelar discursos de tipo reflexivo que los estudiantes elaboraban mientras debatían sobre temas de desigualdad de género. Sin embargo, terminé enfocándome en las transformaciones de los estudiantes que se esperaba que fueran contra discursos sobre género y que tenían como objetivo cambiar las percepciones construidas colectivamente de los discursos falocéntricos de las sociedades occidentales. Las preguntas del estudio se centraron en identificar si esos discursos de tipo reflexivo y transformaciones realmente ocurrían. Diseñé una unidad didáctica y animé a mis estudiantes a analizar críticamente diferentes situaciones de desigualdad de género en un intervalo de diez sesiones. Las situaciones incluían temas como belleza, censura, comportamiento, primeras impresiones, sociedad y medios, actitudes, religión y estereotipos de género. Diseñé presentaciones en Power Point para cada una de las sesiones y utilicé videos e imágenes de internet para que los estudiantes participarán de forma activa. Hice video grabaciones de cada una de las sesiones y analicé los datos en conjunto con algunas entrevistas y artefactos usando una metodología de análisis discursivo llamada CCDA (Critical Classroom Discourse Analysis) o análisis crítico del discurso en el aula propuesta por Kumaravadivelu (1999), la cual combiné con técnicas más tradicionales como teoría fundamentada y análisis de conversación (CA) (Creswell, 2003).

Los resultados mostraron que desde mi rol de profesor podía empoderar a mis estudiantes para que tuvieran perspectivas críticas en temas como desigualdad, puesto que construyeron reflexiones no solo acerca de género

sino de otras esferas de la construcción de identidad (Norton & Pavlenko, 2004). Los discursos que emergieron durante la implementación estaban relacionados con temas como discriminación de raza, minorías étnicas y narrativas de tipo personal. Las reflexiones giraban entorno a la desigualdad de género entre hombres y mujeres con distintas orientaciones sexuales, además del rol de la sociedad y el establecimiento de las élites dominantes. Me sorprendí al ver que mis estudiantes reflexionaron acerca de la relación del individuo y el control ejercido por la sociedad como lo proponen autores de teoría cultural como Gramsci (1971), Adorno (1975) y Foucault (1980). El estudio me permitió proponer un marco para la sistematización de CCDA a partir de los datos de análisis discursivo. Este marco puede ser usado por investigadores en lingüística aplicada en nuevos estudios.

Algunas de las limitaciones de esta investigación fueron que los estudiantes no alcanzaron la proficiencia en términos lingüísticos que se esperaba de acuerdo con los objetivos del curso y que solo algunos estudiantes mostraron evidencias de transformaciones debido a la falta de tiempo en la aplicación.

Mi recorrido como profesor

A lo largo del diseño, la aplicación y la implementación de este estudio, pude reflexionar y reconocer varios tipos de aprendizaje que son relevantes para mi actividad como docente.

El mundo de la enseñanza posmétodo

El primer tipo de aprendizaje surgió cuando me di cuenta de que podía cambiar mis prácticas e ir más allá de las perspectivas tradicionales que involucraban explicaciones de gramática explícita, métodos comunicativos y metodologías como TBL o enfoque por tareas (Willis & Willis, 2007), las cuales se centran en enseñar inglés como herramienta conversacional y de aprendizaje experiencial.

Cuando el profesor usa una visión no instrumental de enseñanza, se produce un cambio personal en las perspectivas y los significados de la educación para ese profesor (Canagarajah, 1999). Al decidir usar una metodología posmétodo como CFP, reconocí distintas dimensiones de aprendizaje que no

eran estrictamente instrumentales. Esta nueva metodología podía involucrar a los estudiantes dentro de un pensamiento político, histórico y crítico, lo que les permitió identificarse como ciudadanos y actores de cambio.

Algunas veces, en nuestro rol como docentes, tenemos miedo de desligarnos del currículo o de los objetivos lingüísticos, pero solo hasta que entendamos que nuestra influencia puede ir más allá y que podemos ayudar a los estudiantes a ser más tolerantes en aspectos sociales como las desigualdades, la discriminación sexual y de género, entonces podremos comprender que tenemos un rol como agentes de cambio formando a otros actores de cambio (Kumaravadivelu, 1999).

Aunque la aplicación de una metodología posestructuralista como CFP tiene muchas ventajas, en mi estudio no tuvo un impacto visible en todos los estudiantes, ya que muchos de ellos no cambiaron discursos falocéntricos construidos colectivamente y no hicieron reflexiones que llevaran a la igualdad de género. Los resultados del estudio me dejaron ver que el proceso para crear transformaciones duraderas toma tiempo. En mi opinión, debemos tomar en cuenta la implementación de metodologías posestructuralistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia porque, aunque crear transformaciones toma tiempo, el solo hecho de crear la posibilidad de tener un impacto en la forma como los estudiantes entienden la discriminación de género puede contribuir a la construcción de una sociedad más democrática.

El poder de empoderar

El empoderamiento de los estudiantes puede tomar distintas formas. Los estudiantes pueden ser empoderados mediante el aprendizaje de idiomas para que tengan acceso a la movilización global y al intercambio de información. Por lo general, intentamos ayudarles a que alcancen un nivel de proficiencia en un idioma extranjero, pero ¿qué pasaría si los empoderamos para vivir en convivencia o para ser críticos frente a la injusticia y la opresión? (Canagarajah, 1999). El concepto de empoderamiento se volvió clave en este estudio porque los estudiantes tienen el potencial de resistir; un potencial no solo enfocado en aprender inglés como una herramienta de acceso global sino una forma de resistencia frente a la perspectiva de género ofrecida por las sociedades occidentales y el establecimiento. Los estudiantes que mostraron evidencias de empoderamiento discursivo pudieron escalar

sus reflexiones a una deconstrucción del concepto de sociedad y a la vez manifestaban una conciencia dirigida a un posicionamiento político (Freire, 1970). Aunque lo intenté, solo unos pocos estudiantes pudieron alcanzar niveles altos de empoderamiento y criticalidad mientras que la mayoría solo hizo reflexiones de clase.

Norton y Toohey (2011) explican cómo las diferentes concepciones de la realidad que una persona desarrolla durante la interacción discursiva influyen en la construcción de identidad. En el aula, los estudiantes construyen su identidad por medio de la negociación de significados en aspectos como género, raza, clase, etnicidad, y orientación sexual. Desde mi perspectiva, necesitamos tomar ventaja de estas condiciones porque las aulas pueden y deben ser lugares para el crecimiento y la construcción de nuestras identidades. Si podemos resistir y les enseñamos a nuestros estudiantes cómo resistir a la opresión y la discriminación por medio de sus opiniones y reflexiones mientras les ayudamos a construir sus identidades en las clases de inglés, podremos contribuir a la formación de individuos tolerantes y críticos que más tarde tendrán un impacto en nuestra sociedad.

Valorar el conocimiento local

Durante mis primeros años de estudio y enseñanza de inglés, creía que el conocimiento creado en los llamados países desarrollados era incuestionable y el conocimiento producido en mi país era menos valioso. Claramente estaba equivocado.

Tuve la experiencia de crear conocimiento al desarrollar la sistematización de CCDA a partir del análisis de datos de este estudio. Utilicé CA para agrupar patrones repetidos dentro de las reflexiones. El marco de análisis que desarrollé incluye elementos de la pragmática como elecciones léxicas que se refieren a oraciones discursivas que combinadas con técnicas de interpretación como las usadas en CCDA me permitieron contrastar los datos desde una perspectiva más cuantitativa. Crear este marco me hizo darme cuenta de que, como investigadores en lingüística aplicada, necesitamos reconocer el valor de nuestra producción académica local y ver que podemos ser intelectualmente independientes de los puntos de vista poscoloniales de las sociedades occidentales dominantes (Mignolo, 2011; Quijano, 2007).

Temas de investigación inexplorados

Cuando tomamos la decisión de usar metodologías posestructuralistas, podemos alcanzar diferentes esferas de la construcción de identidad como raza, género, orientación sexual, sus entrelazamientos y superposiciones. La construcción de identidad involucra un aspecto político que tiene que ver con el individuo y su relación con el mundo, usualmente representada como una sociedad dentro del aula. Por esta razón, el desarrollo del empoderamiento hacia un pensamiento de resistencia es necesario (Canagarajah, 1999). Creo que necesitamos diseñar clases guiadas a la reformulación del pensamiento falocéntrico hacia la tolerancia y la igualdad (Cohen, 2004). Al enfocarnos en estas prácticas, encontraremos maneras de desequilibrar las desigualdades que son resultado de ideologías poscoloniales construidas colectivamente y mejoraremos nuestra práctica docente. Nuestras prácticas como docentes de inglés colombianos y nuestra producción investigativa son tan válidas como las propuestas por académicos en países desarrollados (Quijano, 2007) y necesitamos propagar esta idea como miembros de la comunidad TEFL colombiana.

Por eso invito a otros investigadores de lingüística aplicada a reconocer la importancia de otras esferas de la construcción de identidad. Los invito a retarse a sí mismos, a usar metodologías emergentes y a reflexionar sobre la importancia del posicionamiento político de los estudiantes. Los invito a reconocer nuestra producción de conocimiento como válida y a repensar la forma en que enseñamos inglés al contemplar el poder que tenemos como profesores más allá del instrumentalismo.

Bibliografía

- Canagarajah, A. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Cohen, T. (2004). Critical feminist engagement in EFL classroom: From supplement to staple. In B. Norton & A. Pavlenko (Eds.), *Gender and English language learners* (pp. 155-169). Alexandria, VA: TESOL.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3), 453- 484.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. The Harvester Press.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke UP.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). *Gender and English language learners*. Alexandria, VA: TESOL.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). State-of-the-Art Article: Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446.

Quijano, A. (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.

Chapter 20

Emerging reflective discourses on gender in an EFL class³¹

Jorge Eliécer Chaparro

Universität Bielefeld– Germany

Biographical statement

I am a language teacher from Bogotá, Colombia. I earned an M.A. in Applied Linguistics to Teaching English from the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, where I did a study of the implementation of a feminist pedagogy in a classroom of young adults. I also have an M.A. in Linguistic, Literary and Cultural Studies from the Universidad de Sevilla (Spain). There, I studied the case of a Colombian politician with a Critical Discourse Analysis. I am currently studying for an M.A. in InterAmerican Studies at the Universität Bielefeld (Germany) and plan to go on to a Ph.D. I have taught languages for more than ten years, worked in EFL programs at different universities in Colombia, and taught Spanish to refugees on a voluntary basis for the International Red Cross. My areas of expertise include TEFL, Discourse Analysis, Linguistics, Gender Studies, Cultural Studies, and Political Affairs in the Americas.

31 This chapter draws on my thesis for the M.A in Applied Linguistics to the Teaching of English at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) in 2016, “Unveiling EFL students’ reflections while using Critical Feminist Pedagogy (CFP) when debating”.

My research into the role of gender in an EFL classroom

My research focused on the implementation of a feminist pedagogy in an EFL classroom of twenty-three young adults in a university in Bogotá, Colombia. I did a needs analysis to determine whether my students had any difficulties and found that there was a breach between the syllabus proposed by the institution and the linguistic and the sociolinguistic needs of the students. Therefore, I decided to use a post-structuralist methodology called Critical Feminist Pedagogy (CFP) (Cohen, 2004) because I wanted to go beyond the traditional communicative classes. According to Cohen (2004), CFP gives students more opportunities to interact with their peers and the teacher while expressing their opinions and reflecting upon models of sex and gender differentiations. My aim was to unveil the reflective discourses that might emerge when the group debated gender inequality.

However, I ended by focusing on the transformations of students' discourses, which, I expected, would be counter discourses on gender stereotypes based on the phallogentric view of Western society. The research questions aimed at identifying if such reflective discourses and transformations would really occur. I designed a didactic unit and encouraged my students to critically analyze different situations of gender inequality during ten classes. Those situations included notions of beauty, censorship, behavior, first impressions, society and the media, attitudes, religion and gender stereotyping. To engage students to actively discuss, I used a Power Point presentation in each session and pictures and videos found online. I video-recorded and later analyzed their responses not only those given in class but also the ones given in interviews and class artifacts. To do this analysis, I used a methodology called "Critical Classroom Discourse Analysis", invented by Kumaravadivelu (1999), and more traditional techniques such as Grounded Theory and Conversation Analysis (Creswell, 2003).

The results showed that students could be empowered to have a critical perspective on issues of inequality, as they reflected not only on gender but also on other spheres of identity (Norton & Pavlenko, 2004). The discourses that emerged during the implementation were related to issues such as racial discrimination and minorities. The reflections, which in some cases were personal narratives, were about gender inequality among men and women from different sexual orientations and the role of the society and the establishment of dominant elites. I was astonished to find that my students even brought up the notion of societal control found in Cultural theory as

proposed by Gramsci (1971), Adorno (1975) and Foucault (1980). The study enabled me to propose a frame to systematize CCDA from the discourse analysis data, with a framework that other researchers can use.

Some of the limitations of this research were that the students did not reach the expected level of proficiency in English and, because of our limited time, only a few showed evidence of a significant transformation in their discourses.

My path as a teacher

In the course of the design and application of this methodology, I came up with valuable insights and lessons that have become important for my current work as a teacher.

The world of post-method teaching

First, I realized that I could go beyond the traditional perspectives on teaching, which involve explicit grammar instruction, communicative approaches and methodologies such as Task Based Learning (TBL) (Willis & Willis, 2007): The latter two are much more focused on English as a conversational tool and as experiential learning.

When a teacher uses a non-instrumental approach to teaching, there is a personal change in the perspectives and meanings of education for that teacher (Canagarajah, 1999). When I decided to use a post-method approach like CFP, I became aware of different dimensions of teaching which encouraged my students to engage in political, historical, and critical thinking, enabling them to identify themselves as citizens and actors of change. Sometimes, we teachers are afraid of going beyond the curriculum or the language objectives but then we realize that our influence can help students to become more tolerant and challenge inequality and gender discrimination, acting as agents of change who form other actors of change (Kumaravadivelu, 1999).

Even though a methodology like CFP has many advantages, it did not have a visible impact on all of my students since many of them would not change their collectively constructed phallogocentric discourses to reflections on gender equality. I learned that it would take time to get to lasting transformations.

However, I still believe that the possibility for changing students' outlook on gender discrimination can help to build a more democratic society.

The power to empower

The empowerment of students can take different forms. It can be done by teaching them a foreign language, so they have access to mobility or information exchange. We usually make proficiency the priority, but what would happen if we empowered them to be critical about injustice or oppression? (Canagarajah, 1999).

The concept of empowerment became a key aspect of this research because students have the potential to resist the collectively constructed notions of gender imposed by Western society and the establishment itself. Those who were highly empowered showed that they deconstructed the hegemonic discourses and their positioning towards politics, raising their awareness of inequalities (Freire, 1970). However, only a few achieved high levels of criticality and empowerment, while most of them could not go beyond a simple reflection.

Norton and Toohey (2011) explain how identity construction is shaped by the different conceptions of reality that a person has and develops during discourse interaction. In the classroom, students may construct their identities by negotiating the meaning of gender, race, class, ethnicity, and sexual orientation. We need to take advantage of such opportunities so that classrooms are places where teachers and students grow and construct their identities. If we can teach students how to resist oppression and discrimination through their opinions and reflections, they could become tolerant and critical individuals who will later have a positive impact on our society.

Valuing local knowledge

During my first years as a student and teacher of English, I believed that the knowledge produced in the developed countries was unquestionably more valuable than the knowledge in my own country. I was clearly wrong.

I experienced how I could create knowledge myself by systematizing an interpretative technique such as CCDA from the analysis of my data, resulting

in a new framework of analysis. Combined with Conversation Analysis Theory, which revealed different codes and patterns in the reflections of my students, such as lexical choices in their speech or certain utterances, this framework enabled me to contrast the data in a more quantitative way. It also made me realize that we, as applied linguistics researchers, need to value our local production of knowledge by recognizing that we can be independent from the postcolonial views imposed by Western societies (Mignolo, 2011; Quijano, 2007).

Suggestions for further research

When we use post-structural approaches, we touch on unexplored spheres of the construction of identity through language learning that have to do with the entanglement and overlapping of notions about race, gender, and sexual orientation. That, in turn, has political aspects, insofar as it changes the individual's relationship with the world, of which the classroom is a microcosm. Hence, there is a strong need to empower students to resist inequality and discrimination (Canagarajah, 1999). I also believe that we can design lessons which transform phallogocentric ideas into tolerance and equality (Cohen, 2004), fight against the discrimination caused by post-colonial ideologies and improve our own teaching. The work of Colombian teachers, both in the classroom and research, is as valid as that of academics in the developed countries (Quijano, 2007) and we need to spread this idea among the Colombian TEFL community.

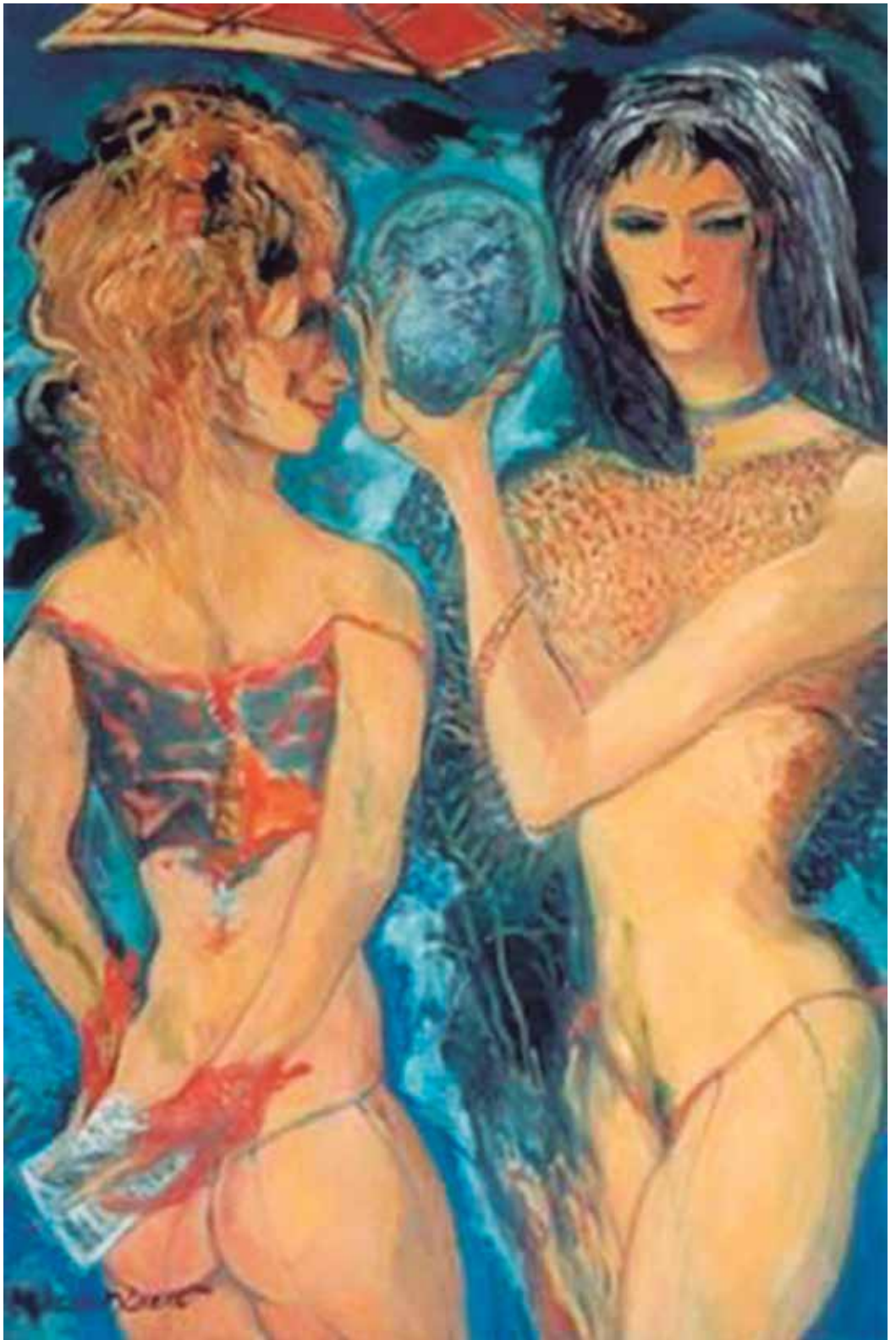
I thus call on other applied linguistic researchers to acknowledge the importance of broadening the construction of identity, question their own views, use emergent methodologies, reflect on the political positioning of students, recognize that our local production of knowledge is valid, rethink the way we teach English and make use of our power to go beyond instrumentalism.

Bibliography

- Canagarajah, A. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Cohen, T. (2004). Critical feminist engagement in EFL classroom: From supplement to staple. In B. Norton & A. Pavlenko (Eds.), *Gender and English language learners* (pp. 155-169). TESOL.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd Ed.). SAGE Publications.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33(3), 453- 484.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Herder and Herder.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. The Harvester Press.
- Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke UP.
- Norton, B., & Pavlenko, A. (2004). *Gender and English language learners*. Alexandria, VA: TESOL.
- Norton, B., & Toohey, K. (2011). State-of-the-Art Article: Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44(4), 412–446.

Quijano, A. (2007). Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 168-178.

Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford, Oxford University Press.



Aralia y Violeta (Ángel Loochkartt)
Autor
Colección privada de Amparo Osorio.

Para poder cruzar esa puerta que tantas veces por temor a lo que pensarán sus padres se negó a pasar, estaba ahí parado decidido a hacerlo, a obtener su libertad. Agarró las pastillas de oxicodona que había escondido debajo de su colchón, esas pastillas que habían sobrado de las recetas a su fallecido padre; las trituró y las revolvió en agua para ingerirlas mejor. Se encerró en el baño y mirándose al espejo sonrió; pintó esos delgados labios y aplicó pestañina en sus ojos, delineó su puntiaguda nariz en el espejo mientras bebía toda la mezcla. Sacó el afilado cuchillo que había escondido hacía mucho rato en la cómoda donde guardaban las toallas. Con un desgarrador grito de dolor despertó a todos en la casa, tan desgarrador que sonaba a las recién paridas madres cuando gestaban un nuevo ser; al escuchar semejante alarido todos corrieron al baño para saber qué ocurría. Al abrir apresuradamente la puerta, lo encontraron petrificado. La escena parecía un cuadro macabro: usaba un brasier de la hermana, sostenía su pene ya amputado y ensangrentado en medio de sus manos, derramaba tanta sangre que esta bajaba entre sus piernas; formado un gran charco por el azulejo amarillento; su rostro reflejaba regocijo, extasiado, se le veía satisfecho y felizmente complacido solo replicaba ...por fin soy ella.

Fin

Capítulo 21

Cuestionamiento de discursos hegemónicos de género: el surgimiento del tercer espacio

Jonathan Delgado-Ochoa

Universidad Pedagógica Nacional

Después de presenciar situaciones sociales injustas a lo largo de mi vida en las noticias y en mi contexto inmediato, empecé a preguntarme sobre las raíces de tales problemas sociales. Con años de aprendizaje, me di cuenta de la importancia de explorar cómo opera el poder en la sociedad. Cuando refiné mis intereses de investigación, me interesé en cómo los desequilibrios de poder se han producido históricamente en la dimensión del género, cómo la heteronormatividad impregna el aprendizaje de un idioma, ya que se produce en y a través del lenguaje (Castañeda-Peña, 2008).

De hecho, “cuando tratamos de entender la dominación masculina, es probable que recurramos a modos de pensamiento que son producto de la dominación” (Bourdieu, 2001, p. 5). En otras palabras, al comprender el discurso de la dominación patriarcal ejercida a través del lenguaje, podemos empezar a entender cómo se producen otras formas de dominación colonial y podemos actuar sobre ellas desde una perspectiva decolonial.

Encontrando alternativas a la dominación de la corriente principal: El Tercer Espacio surge en subjetividades de género. Este estudio surgió después de notar que algunos estudiantes asumían que un buen estudiante es generalmente un hombre. Durante una clase de inglés intermedio, mostré un ejemplo de un texto que los estudiantes debían escribir, uno de los estudiantes dijo: “Es un escritor realmente bueno” y yo dije: “Sí, es realmente buena”. Pensé que era sólo su error, pero luego otro estudiante repitió: “Sí, es un buen escritor”. Esta situación me llevó a pensar en las performatividades de género hegemónicas que Butler (1988) discute, en las que los momentos de éxito podrían atribuirse a los hombres.

Para recopilar datos y problematizar estos supuestos de género, desarrollé dos entrevistas situacionales con dos estudiantes al azar, sobre la situación que describí anteriormente; también sobre una situación de clase que describió Rondón (2002), en la que una profesora corrigió a una estudiante cuando dijo que salía con su novia, la profesora dijo: “No dices novia, dices novio”. Ambos estudiantes entrevistados respondieron que la reacción del profesor en el caso de Rondón y la suposición de mis ex-alumnos era algo “normal” en nuestra sociedad. Esto demostró cómo la dominación masculina parece estar incrustada en el contexto de mi clase de inglés, y potencialmente por extensión, en el contexto colombiano de los estudiantes adultos de lengua inglesa.

Así, decidí desarrollar un análisis feminista post-estructuralista del discurso (Baxter, 2003) al cual me refiero con las siglas AFDP y es un enfoque que se centra en el estudio del ejercicio del poder en una situación comunicativa mediante el uso de elementos de análisis conversacional (Markee, 2000) y el análisis del discurso crítico, para interpretar los movimientos en las relaciones de poder durante las conversaciones.

Igualmente, seleccioné nueve estudiantes de una de mis clases de inglés de nivel intermedio-alto y grabé tres conversaciones de clase de alrededor de 45 minutos cada una. También utilicé herramientas de interpretación del análisis de la conversación como el orden de turnos, deixis, actos de discurso, entre otros. También realicé entrevistas de verificación de miembros para interpretar los datos desde una perspectiva crítica. A partir de entonces, descubrí que los estudiantes construyen subjetividades de género alternativas, constituyendo terceros espacios (Bhabha, 1994) que chocan con las estructuras hegemónicas de poder en la clase. En los párrafos siguientes describiré las conclusiones del estudio en discusión.

Discursos de dominación a través de la masculinidad y la femineidad hegemónicas

Después de analizar algunos momentos significativos (Baxter, 2003) en los datos, encontré que algunos estudiantes ejercían relaciones de poder excluyentes. De hecho, había estudiantes de ambos sexos (y no me refiero a estudiantes de otros géneros porque ninguno de ellos afirmó explícitamente pertenecer a la comunidad LGBTI) que no mostraban tolerancia o el mismo grado de respeto a lo que decían algunos de sus compañeros.

Un ejemplo de esto fue una conversación entre dos estudiantes varones y una estudiante mujer durante la clase, ellos hablaban de los efectos de los videojuegos en los niños. Los seudónimos de estos estudiantes son Gabriel, Javier y Sofía. Javier era profesor universitario, Gabriel era historiador y Sofía era una adolescente, cuya única ocupación era estudiar inglés. Ambos estudiantes varones se apoyaban mutuamente durante la conversación. Utilizando expresiones como “te secundo”, Gabriel mostraba su cercanía a Javier; asimismo, Javier solía preguntarle a Gabriel sus opiniones sobre los videojuegos. Por el contrario, Javier le dijo a Sofía “pero tenemos que seleccionar un tema, ¿vale? Tienes que escribir algunas ideas”, sin mostrar cercanía, creando cierta discriminación.

Según Gabriel, no hubo ningún tema de género durante la conversación. Este hecho muestra cómo los momentos de desequilibrio de género se normalizan a través del lenguaje, tal y como Butler (2004) expuso. Ya sea por la afirmación de Gabriel sobre la ausencia de problemas de género o por la invisibilización que Sofía enfrentó, aprendí cómo el lenguaje puede ser usado en clase viciosamente para oprimir al otro, para ignorar la diferencia. En otro extracto de la entrevista, Gabriel dijo que mostraba más respeto a Javier por su edad y su estatus profesional. Aunque la edad y la condición social son otras formas de invisibilización en la sociedad, los elementos de análisis conversacional, como la deixis, los actos de habla, entre otros, muestran cómo ambos hombres se apoyaban mutuamente mientras pasaban por alto a la estudiante mujer.

Empero, el machismo es un discurso que no sólo es ejercido por los hablantes masculinos. Según Foucault (1982) las estructuras de poder también se reproducen en contextos locales, en los que participan diferentes miembros de un grupo social. En el caso de este estudio, también las mujeres ejercieron discursos machistas. Al ser entrevistada, Isabel, una estudiante que mostró habilidades de liderazgo a lo largo del estudio, argumentó que el conocimiento era su manera de posicionarse como una mujer empoderada. ¿Cuál podría ser el problema? Su alineación con otros estudiantes empoderados, como Gabriel y Javier, y el hecho de que ella pasara por alto las ideas de Sofía mientras discutían, mostraron solidaridad con la hegemonía masculina.

Además, Isabel expresó en su entrevista que prefería ser corregida por alguien como Gabriel o Javier que por alguien como Sofía. Después de preguntarle por qué, afirmó que Gabriel y Javier demostraron tener conocimientos previos sobre diferentes temas que discutieron a lo largo de las

clases, mientras que Sofía era sólo una estudiante universitaria. También es importante mencionar que este tipo de alineamiento hacia los estudiantes varones y la subestimación hacia Sofía se produjo en discusiones de pequeños grupos. Debido a la naturaleza de las clases, donde se da prioridad a la discusión en pequeños grupos, estos cambios de poder se encontraron sólo en estos intra-grupos.

¿Cómo se representa el Tercer Espacio en los casos anteriores de desequilibrios de género? Bhabha (1994) se refirió al mimetismo, un concepto dentro del marco del Tercer Espacio como la imitación y adopción de comportamientos y discursos del grupo dominante para representarse a sí mismo. En los casos anteriores, al alinearse con los discursos de la dominación masculina, los estudiantes de ambos sexos representan subjetividades poderosas que facilitan lo que ellos entienden como un aprendizaje exitoso del idioma extranjero, que según las entrevistas, implica la interacción utilizando el inglés. En la siguiente sección, me referiré a otra representación del Tercer Espacio, la de la resistencia a través del discurso.

El estudiante idealizado y las subjetividades de género en transición

Si las estructuras de poder dominantes están asimiladas de las formas mencionadas, ¿cómo las desafía el Tercer Espacio? Algunos estudiantes creían que tener un buen dominio del inglés, así como de áreas de conocimiento especializadas, les daría poder. Entre las mujeres, Isabel y Sofía fueron ejemplos de ello.

Ambas mujeres mostraron tendencias a usar el conocimiento como medio de resistencia frente a los discursos invisibilizadores de sus compañeros masculinos. En el caso de Isabel, pasó de ser una alumna conocedora y participativa que interactuaba principalmente con los alumnos varones, a una alumna que desafiaba a sus compañeros. Esto ocurrió en las discusiones en las que criticaba las opiniones de sus compañeros, tenía turnos más largos y era ella quien resumía las ideas de sus compañeros al final de las discusiones. Esto demuestra que no podemos juzgar a los individuos que pasan por posicionamientos de sujetos de la heteronormatividad. Por el contrario, darles oportunidades de utilizar el conocimiento, darles voz en clase podría posicionarlos en una postura más crítica frente a los hábitos sexistas.

En cuanto a Sofía, una alumna que fue invisibilizada tanto por los hombres como por las mujeres que apoyaban a los hombres, pudo adoptar posicionamientos de discursos de tipo docente. Intentó imitar el uso del lenguaje de quien tiene el poder institucional. Al alinearse no sólo con los tipos de interacción del profesor con los alumnos, sino también con la persistencia, mostrando empatía con otras personas, Sofía fue aceptada en su grupo y sus ideas fueron tenidas en cuenta más a menudo.

En este sentido, el Tercer Espacio representa esta transición de una feminidad invisibilizada a una mujer empoderada mediante la hibridación, que se refiere a tomar una posición en relación con un determinado discurso y también a tomar elementos de él para impugnarlo o adaptarse a él. Un ejemplo de ello es el de Sofía, una estudiante que había sido posicionada como una estudiante sin poder por parte de sus compañeros, que pasó de una posición silenciada a una posición poderosa asumiendo un discurso de profesora, lo que significa que trató de responder a las preguntas sobre el uso de inglés que sus compañeros tenían y repetía las instrucciones del profesor.

Además, las relaciones de poder entre los géneros están co-construidas (Delgado, 2019), lo que significa que esas feminidades oprimidas también pueden promulgar la solidaridad de género (Tannen, 1990) que permite un espacio de aprendizaje, donde los desequilibrios de género en la interacción tienden a no existir, ya que los medios lingüísticos para lograr esa hegemonía, como la excesiva toma de turnos, las interrupciones, entre otros, no obstaculizan las posibilidades que los estudiantes tienen de expresar sus opiniones sobre el mundo en un idioma extranjero. En las próximas líneas, me referiré a cómo nosotros como profesores podemos aprovechar el Tercer Espacio.

¿Qué deberíamos hacer desde nuestro rol docente?

Realizar investigaciones relacionadas con el género en la enseñanza de idiomas nos da la oportunidad de reflexionar sobre nuestras prácticas más allá de unos conocimientos prescriptivos sobre cómo enseñar un idioma, esto nos ayuda no sólo a encontrar estructuras de poder desiguales representadas en clase, sino también a desprendernos de epistemologías desiguales que tienden a pasar por alto cuestiones de injusticia social, al tiempo que se da prioridad a técnicas y métodos de enseñanza (teachingenglish.org.uk,

2018) que no tienen en cuenta los contextos locales de los lectores de este tipo de literatura de investigación.

Así, Rondón (2002) concluyó que nosotros como docentes, estamos reproduciendo discursos heteronormativos implícitamente. Al tomar conciencia de cómo las posiciones de género se producen a través del lenguaje en la clase y de cómo se ha normalizado el poder patriarcal, podemos empezar a desarrollar actividades de clase y ajustar nuestro discurso hacia prácticas más equilibradas en cuanto al género, todo ello considerando las necesidades y particularidades de nuestros contextos específicos.

Además de reflexionar sobre el género desde una perspectiva decolonial (Mendoza, 2016) necesitamos empezar a cambiar prácticas pedagógicas heteronormativas. Algunas sugerencias para profesores de lengua serían identificar a los alumnos empoderados de la clase y pedirles que ayuden a esos alumnos sin poder; hacer que los alumnos sean conscientes del hecho de que existen desigualdades de género mediante la elaboración/adaptación de material didáctico que muestre cómo la heteronormatividad está presente y cómo podría ser un problema para tolerar las diferencias entre personas y obtener soluciones (Vandrick, 1994). En la siguiente sección, me referiré qué se puede investigar en futuros estudios.

¿Qué hacer ahora?

El tercer espacio y las epistemologías del sur en Colombia

En este capítulo se analizó cómo el Tercer Espacio es una visión alternativa de los discursos sobre la resistencia de género en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Este concepto aporta elementos del pensamiento postcolonial, de modo que el género puede explorarse no sólo desde una perspectiva postestructuralista (Baxter, 2003).

Las investigaciones ulteriores sobre el género deberían considerar la posibilidad de tomar elementos del postcolonialismo, tales como el Tercer Espacio, para estudiar cómo se resisten las estructuras de poder dentro de las dimensiones del género y el lenguaje. Según Delgado (2019) “El Tercer Espacio es un punto de partida para desarrollar proyectos de investigación en dimensiones sociales en las que la opresión y la dominación operan a través de

diferentes medios, como las formas económicas, religiosas, de género, raciales, ideológicas, de edad, étnicas de control social” (p. 150).

Además, la relación entre el Tercer Espacio y el género podría explorarse más profundamente. El Tercer Espacio es un concepto que se utiliza para referirse a los estudiantes migrantes (Bhabha, 1994). Sin embargo, su carácter discursivo permite a los investigadores utilizarlo como un medio para comprender los fenómenos en materia de género y enseñanza del inglés. El Tercer Espacio abre un nuevo ámbito de posibilidades para que los investigadores refuercen los fundamentos epistemológicos del giro decolonial en el contexto latinoamericano y nos ayuda a comprender cómo se producen los diferentes fenómenos lingüísticos en el aula.

Al terminar este estudio, considero necesario seguir investigado cómo se producen las prácticas hegemónicas de género en diferentes contextos dentro de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. El AFPD ha enriquecido la investigación con elementos para interpretar los discursos de forma fiable. Al comprender cómo los desequilibrios de género siguen presentes en el contexto escolar, los profesores podrán reflexionar y actuar ante estas situaciones.

Finalmente, el género es un tema que vale la pena explorar en la enseñanza del inglés, pues varios campos de acción para los profesores de idiomas aún no se han explorado. Los vínculos entre el género y el currículo, el desarrollo profesional, entre otros, son otras áreas en las que se puede ahondar. No importa qué áreas de género quieran explorar los futuros profesores-investigadores, algo necesario aquí es mostrar cómo próximos estudios podrían contribuir al mejoramiento de la enseñanza de idiomas en América Latina. Podemos pasar de la descripción de fenómenos a la comprensión de estos y a la adopción de medidas para tratar de mejorar la condición de los contextos locales de la aldea global.

Bibliografía

Baxter J. (2003) *Positioning Gender in Discourse a Feminist Methodology* Palgrave McMillan.

Bhabha, H. (1994). *The other question: Stereotype, discrimination and the discourse of colonialism...* In H. Bhabha, *The Location of Culture*. Routledge.

Bourdieu, P., & Nice, R. (2001). *Masculine domination*. English Edition.

Butler, J. (1988) *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. *Theatre Journal*, 40(4)519-531 (Dec. 1988). *The Johns Hopkins University Press*.

Butler, Judith (2004) *Gender Regulations*. In: *Undoing Gender*. Routledge New York and London.

Castañeda–Peña, H. (2008). *Interwoven and competing gendered discourses in a preschool EFL lesson, in Harrington, K. et al (eds.) Gender and Language*.

Delgado, J. (2019). *The Emergence of Third Space and Gendered Subjectivities in the EFL Class*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Disch, L., Hawkesworth, M., & Mendoza, B. (2016-02-01). *Coloniality of Gender and Power: From Postcoloniality to Decoloniality*. In *The Oxford Handbook of Feminist Theory*: Oxford University Press.

- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
<https://doi.org/10.1086/448181>
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rondón Cardenas, 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>
- Tannen, Deborah. (1990) *You Just Don’t Understand: Men and Women in Conversation*, Ballantine Books.
- TeachingEnglish (2018) <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-trends-innovations-english-language-teaching-2018>
- Vandrick, S. (1994). *Feminist Pedagogy and ESL*. College ESL.

Chapter 22

Challenging Hegemonic Discourses of Gender: Emergence of The Third Space³²

Jonathan Delgado-Ochoa

Universidad Pedagógica Nacional

After facing so many unfair social situations throughout my life in the news and my immediate context, I started wondering about the roots of such social problems. With years of learning, I realized about the importance of exploring how power operates in society. I then focused my research on the traditional presence of power imbalances in the realm of gender and how heteronormativity permeates the learning of a foreign language (Castañeda-Peña, 2008).

In fact, “when we try to understand masculine domination, we must investigate the modes of thought which result from domination”. (Bourdieu, 2001, pp. 5) In other words, when we understand how language encloses a patriarchal discourse, we can also understand other forms of colonial domination and fight them from a de-colonial stance. Hence, the Third Space of gendered subjectivity emerges as an alternative to such domination.

This study was prompted by my seeing that some of my students assumed that men were generally the best in the class. When, during an intermediate English class, I showed the class an example of a well-written essay, one of the boys said, “He is a really good writer” and I said, “Yes, she is really good”. I thought it was only a mistake, until another boy repeated, “Yes, he is a good writer”. This reminded me of Butler’s concept of hegemonic gender performativity (1988), which generally attributes success to men.

To investigate these assumptions about gender conventions, I held situational interviews with two students chosen at random, who were asked what they

³² This project, “The Construction of Third Space and Gendered Subjectivities in an Adult EFL Class”, was a requirement for my M.A. in Applied Linguistics to TEFL at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas in 2019.

thought about the above incident and another (described by Rondón, 2002), where a girl said she went out with her girlfriend, and teacher replied, “You don’t say girlfriend, you say boyfriend”. Both students thought that the assumption of the boys in my class and of the teacher in the second example were “normal” in our society. This shows how male domination seems to be embedded in the teaching of EFL in Colombia, both to children and adults.

Hence, I undertook a feminist post-structuralist discourse analysis (Baxter, 2003), since it enables one to study the use of power in a communicative situation (Markee, 2000) and reveals shifts and imbalances of power. I then did audio-recordings, each lasting about 45 minutes, of three conversations by nine students from an upper-intermediate English class and interpreted them with aspects of conversation analysis like turn-taking, *deixis* and speech acts, complemented by member-check interviews to better understand the data. I found that the students constructed alternative gendered subjectivities, which formed third spaces (Bhabha, 1994) that challenged the hegemonic power structure of the class. Even though some participants of the study seemed to reproduce hegemonic discourses of male domination, in which some ideas were seconded by men when they came from either a man or a woman supported what other men were saying, there were female students that resisted such unequal conditions in the classroom interaction. This study demonstrated how students can overcome the silencing that women have suffered throughout history (Bourdieu, 2001). But, how could it happen?

Domination Discourses through the hegemonic masculinity and hegemonic femininity

Some students used power relations to make other students invisible. Some of the men and women (none said they belonged to the LGBTI community) were intolerant or disrespectful towards the opinions of some of their classmates.

One example was a conversation between two men, Gabriel and Javier, and a woman, Sofia, about the effects of video games on children’s development. Javier was a university professor, Gabriel a historian and Sofia was studying English. The two men empowered each other by saying things like “I second you”. Gabriel often echoed Javier’s opinions, while Javier would ask Gabriel what he thought about videogames for kids. By contrast, Javier ordered Sofia “to select one topic, OK? You have to write down some ideas”, showing a degree of discrimination.

In the interview Gabriel said that there had not been any gender issues during the conversation, which shows how gender inequality is normalized through language (Butler, 2004). Gabriel's claim and the way Sofia was ignored taught me how language can become a vicious form of oppression of those who are different. Gabriel also said that he had more respect for Javier, because of his age and profession, which are ways to make others invisible. My analysis of *deixis*, speech acts, the use of conjunctions and expressions and turn-taking showed how both men supported each other, while overlooking Sofia, a woman.

However, sexism is not only found in the discourses of men. According to Foucault (1982) power structures are also reproduced by different members of local social groups, women in this case. In the interview, Isabel, who showed leadership skills in the classes, said that knowledge was her way of positioning herself as a powerful woman. What, then, was the problem? Her alignment with other powerful students, like Gabriel and Javier, and indifference to Sofia's ideas showed a solidarity with hegemonic masculinities.

Isabel also said that she would prefer to be corrected by someone like Gabriel or Javier than someone like Sofia, because the two men had an in-depth knowledge of certain topics discussed in the class, while Sofia was only a college student. The same preference for men over women was also seen in the discussions of the smaller groups, where the priority is conversation and such shifts in power are more evident.

What light do the above incidents throw on gendered imbalances? They are examples of Bhabha's (1994) concept of mimicry: the imitation and adoption of the behavior and discourse of the dominant group. The men and women whose subjectivities rest on a discourse of male dominance believe it will make them more successful at learning English.

The idealized student and transitional gendered subjectivities

If the mainstream power structures are assimilated in the above ways, how does the Third Space challenge them? Some students believed that having a good command of English as well as specialized areas of knowledge would empower them. Among the women, Isabel and Sofia were examples of this.

Both women showed tendencies to embrace knowledge as a means of resistance towards the invisibilizing discourses of their male partners. In the case of Isabel, she transitioned from a knowledgeable, participative student that interacted with male students, to a student who challenged her counterparts. This happened in discussions in which she criticized opinions of her partners, she took longer turns and she was the one who summarized their partners' ideas at the end of discussions. This shows that we cannot judge individuals who go through subject positionings of heteronormativity. Instead, giving them opportunities to use knowledge, giving them a voice in class might position them in a more critical stance against sexist habits.

Regarding Sofia, a student that was invisibilized by both men and women who supported men, she was able to adopt positioning of teacher-like discourses. She tried to imitate the use of language of the one who has institutional power. By aligning to not only the types of interaction of teacher with students, but also with persistence, showing empathy with other people, Sofia was accepted in her group and her ideas were taken into account more often.

Thus, hegemonic alliances were not constant, since the discourse is constantly shifting in accordance with the interests and personalities of the subjects (Delgado 2019), as in the case of Isabel, who supported the men, but then showed more empathy towards Sofía, whom they had ignored. Hence, the Third Space is the transition from a woman who is invisible to one who is empowered by means of a hybrid identity in which she is free to accept or challenge different aspects of a discourse. Sofia, for example, who was originally discriminated against by some of her classmates, was silent to begin with and then took a full part in the classroom discussions.

Furthermore, gendered relations of power are co-constructed (Delgado, 2019) which means that women who are oppressed can fight back by showing solidarity with others of their gender (Tannen, 1990) and open a space for themselves in the classroom, since the linguistic means to achieve a male hegemony (excessive turn-taking, interruptions, overlapping) need not stop them from expressing their opinions in a foreign language.

What should we do as teachers?

Research into the role of gender in language classes gives us a chance to question the extent to which our teaching should be limited to instructions on how to master the language and inquire into the influence of unequal structures of power which ignore instances of social injustice. Making pedagogical methods the priority may fail to take the local contexts of EFL into account (teachingenglish.org.uk, 2018).

Hence, Rondón (2012) warns teachers not to reproduce the heteronormative approach which is embedded in many discourses. When we become more aware of how language is used to reinforce gender positioning and normalize patriarchal power, we can develop classroom activities which are more gender-balanced and in line with the specific needs of our contexts.

Apart from approaching gender from a decolonial perspective (Mendoza, 2016), we need to change heteronormative teaching practices. One way to do this would be to ask the powerful students in the class to help the powerless one. Another would be to make our students more aware of gender inequalities through the use of appropriate teaching materials that will encourage them to accept people's differences (Vandrick, 1994).

We can also use gender sensitivity as a criterion for designing materials appropriate to the level and background of our students. For example, if we talk about professions, we should reject the conventional belief that nurses are usually women and doctors are usually men.

What to do next? The Third Space and the Epistemologies of the South in Colombia

This chapter discussed how the Third Space is an alternative view of discourses of gender resistance in language teaching and learning. The Third Space is a concept which draws on aspects of postcoloniality, so that gender is not only discussed from a post-structuralist view (Baxter, 2003). Future studies of gender and the analysis of power structures in ELT contexts can explore the Third Space as a tool to understand how students and foreign language users in general shift through asymmetrical relations of power.

According to Delgado (2019, “The Third Space is a starting point for studies of social situations where oppression and domination operate through different means, like economics, religion, gender, race, ideology, age and other forms of social control”. (p. 150) The Third Space is often used to describe immigrant students (Bhabha, 1994). However, its discourse analysis can be used to understand different aspects of gender and language teaching and strengthen the epistemological foundations of decoloniality in Latin America.

I would like to go further into the manner in which hegemonic gender practices occur in the study and teaching of language. By understanding how gender imbalances operate in schools, teachers will be able to deal with these situations.

In short, gender is a factor of ELT which deserves further research in such areas as the link between gender and curriculum, the professional development of teachers and their representations of the self. As we move from describing to understanding these questions and no matter what the approach, such studies will improve the teaching of foreign languages in Latin America.

Bibliography

- Baxter J. (2003) *Positioning Gender in Discourse a Feminist Methodology* Palgrave MacMillan.
- Bhabha, H. (1994). *The other question: Stereotype, discrimination and the discourse of colonialism...* In H. Bhabha, *The Location of Culture*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Nice, R. (2001). *Masculine domination*. English Edition.
- Butler, J. (1988) Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4)519-531 (Dec. 1988). *The Johns Hopkins University Press*.
- Butler, Judith (2004) *Gender Regulations*. In: *Undoing Gender*. Routledge New York and London.
- Castañeda–Peña, H. (2008). *Interwoven and competing gendered discourses in a preschool EFL lesson*, in Harrington, K. et al (eds.) *Gender and Language*.
- Delgado, J. (2019). *The Emergence of Third Space and Gendered Subjectivities in the EFL Class*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Disch, L., Hawkesworth, M., & Mendoza, B. (2016-02-01). Coloniality of Gender and Power: From Postcoloniality to Decoloniality. In *The Oxford Handbook of Feminist Theory*: Oxford University Press.

Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
<https://doi.org/10.1086/448181>

Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rondón Cardenas, 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>

Tannen, Deborah. (1990) *You Just Don't Understand: Men and Women in Conversation*, Ballantine Books.

TeachingEnglish (2018) <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/ten-trends-innovations-english-language-teaching-2018>

Vandrick, S. (1994). *Feminist Pedagogy and ESL*. College ESL.

Capítulo 23

La formación de docentes de inglés: una experiencia pedagógica sobre cómo incorporar una mirada de género a las prácticas y contextos de profesores(as) de inglés en Colombia³³

Claudia Patricia Mojica

Universidad de Los Andes

Mi trayectoria

He sido docente de inglés por más de 15 años en distintas instituciones, universidades públicas y privadas, y colegios en la ciudad de Bogotá. El trayecto de mi historia profesional inicia en el 2003 cuando me gradué de la Universidad Nacional de Colombia, en el programa de Filología e Idiomas. Posteriormente realicé una Maestría en Lingüística Aplicada a la enseñanza del inglés en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que finalicé en el 2007; y 10 años más tarde, obtuve mi título como Doctora en Educación en la Universidad de Los Andes.

En el marco de mi carrera doctoral, estas experiencias académicas y laborales fueron un insumo importante para el análisis de la práctica pedagógica, como profesora de inglés, y como futura profesora de profesores en formación. Mi trabajo de investigación doctoral me permitió reflexionar críticamente sobre los procesos de la formación académica de los docentes de inglés. Con respecto a esto último, es posible identificar que gran parte de los programas curriculares para profesores todavía están centrados en la reproducción de prácticas, didácticas y modelos de enseñanza que apuntan al aprendizaje

33 Este capítulo se deriva de mi investigación doctoral intitulada "Learning How to Make Room to Gendered Practices in Contexts of Teaching English as a Foreign Language: a Multiple case study" presentada como requisito de grado del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes (Colombia) en 2017

efectivo de una lengua extranjera (Pennycook, 1990; Kumaravadivelu, 2001, Castañeda, 2009). Debido a esto, la formación de los y las profesoras, en particular los de inglés, ha sido criticada y percibida como una formación técnica en la que todavía hay un enfoque prescriptivo sobre cómo enseñar una lengua extranjera; esto hace que los y las docentes de inglés sean posicionados como instructores más que como educadores (Cárdenas et al., 2010; Viera & Moreira 2008 citado en Fandiño Parra *et al.*, 2016; Zafra & Borbón, 2006). Esta tendencia a un énfasis sobre la prescripción y la reproducción de modelos para la enseñanza representa una dificultad para poder comprender el ejercicio de la docencia más allá de una práctica didáctica en la que las y los docentes se puedan ver como actores importantes en la construcción de un país en paz, un país en donde ellos/ellas deben educar bajo principios democráticos [Ley 115, artículo 2].

Siguiendo con la anterior idea, y considerando que el sistema educativo debe garantizar la formación de ciudadanos tolerantes, respetuosos de la diferencia, y que atiendan los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, es importante hacer propuestas de formación a los y las docentes en las que ellas y ellos reflexionen sobre sus propios contextos y prácticas más allá de la asignatura que dictan (Pennycook 1990; Kumaravadivelu, 2001; Giroux 2010); es decir una formación que responda a los retos educativos en el marco de la construcción de paz y equidad en nuestro país. Consecuentemente, el trabajo de investigación doctoral que desarrollé aborda una experiencia pedagógica en la que un grupo de docentes de un programa de Maestría de Lingüística Aplicada en TEFL³⁴ participó en un curso opcional cuyo objetivo principal era sensibilizar y crear conciencia sobre cómo asuntos relacionados con género podían ser visibilizados en sus aulas y las prácticas de la enseñanza de inglés³⁵. El curso se creó a partir de la premisa de que la educación es el medio por el cual es posible alcanzar la equidad de género (Connell, 2011); y por lo tanto este curso pretendió generar un proceso de reflexión en el cual las y los docentes tuvieran una mirada de género en el análisis de sus contextos de enseñanza, la cual les serviría para concientizarlos sobre el ejercicio de sus prácticas educativas y discursivas en el aula y sobre cómo esta categoría contribuye potencialmente a la construcción/validación de las subjetividades de sus estudiantes (García Suárez, 2003) en los espacios del aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

34 TEFL es Teaching English as a Foreign Language.

35 Para conocer el diseño y la implementación del curso se sugiere ver Mojica, C. P., & Castañeda-Peña, H. (2017). A learning experience of the gender perspective in English teaching contexts.

Ahora, ¿por qué se asume que los asuntos relacionados con género están siendo invisibilizados en los contextos de aprendizaje de inglés, y en general en los educativos? Para despejar esta pregunta relataré brevemente el origen de mis preguntas de investigación doctoral.

La idea de abordar el tema de género surgió cuando trabajaba como profesora de inglés en un programa de inglés de un colegio privado de Bogotá, por ese entonces estaba recogiendo datos para el análisis de un caso de estudio, y en este ejercicio observé que los niños presentaban una mayor participación oral en las intervenciones y participaciones de clase con respecto a la participación de las niñas. Aunque no hacía parte de los objetivos de investigación en el estudio de caso, reporté esta observación en el trabajo final; sin embargo, el asunto pasó desapercibido en mi acción y reflexión como profesora de inglés. Eventualmente, cuando inicié mi investigación de tesis doctoral, me interesé por explorar este tema y empecé a preguntarme ¿qué hubiera pasado si como profesora de inglés hubiera tenido conocimiento del asunto del género en los contextos de enseñanza?, ¿podría este tipo de análisis brindarme herramientas o estrategias para mejorar mi práctica de enseñanza?, ¿cómo podría un(a) profesor(a) de inglés hacer visible o identificar asuntos relacionados con género en el quehacer diario? Y ¿cómo podría esto mejorar/limitar (si fuera el caso) la práctica de enseñanza?, y si fuera así, ¿de qué manera podría esto afectar a las o los estudiantes en sus procesos de aprendizaje? Todas estas preguntas iniciales me ayudaron a ir configurando y afinando algunas preguntas/temas de la investigación doctoral.

Paso mucho tiempo antes de que yo pudiera descubrir, en mi propio camino de aprendizaje, que muchas de las preguntas que yo me hacía, para poder justificar la relación entre género y la enseñanza de inglés, las estaba formulando desde un punto de vista didáctico, en el que pretendía saber o descubrir formas en las que esta categoría social podría ser una estrategia efectiva que mejorara/limitara la práctica de la enseñanza del inglés. A este respecto, Nava y López (2010) nos invitan a repensar el alcance de nuestras prácticas pedagógicas argumentando que “dentro de la rutina escolar se esconden múltiples códigos de género que programan una férrea enseñanza de las prácticas culturales sexistas, las cuales forman parte del currículo oculto, que es urgente cambiar en las escuelas si en verdad se desea una transformación de fondo” (p.50). Muchos docentes comprendemos el quehacer pedagógico desde una perspectiva muy acotada en donde no vemos cómo la clase que dictamos está relacionada con aspectos de las dinámicas sociales y culturales de las rutinas escolares las cuales favorecen, como lo

señalan las autoras, prácticas sexistas, que se deben identificar y cambiar en los ámbitos escolares o de aprendizaje.

Igualmente, otros académicos y expertos en el tema de la formación de los docentes (Pennycook, 1990; Kumaradivelu, 1999; 2001; Giroux, 2006; 2010) también han hecho aportes importantes desde donde se ha señalado que la educación de profesores está desvinculada de las teorías de la Educación o de las dinámicas sociales y culturales que están conectadas con la vida en la sociedad. Esto conlleva a que los docentes tengamos visiones limitadas en cuanto a ver nuestra práctica como algo neutral y restringido a la materia o la disciplina que enseñamos. Igualmente, esta postura le permite a los(as) docentes hacerse más conscientes sobre distintas formas en las que ellos(ellas) pueden subvertir la desigualdad y/o prácticas de grupos dominantes que funcionan en pro de la discriminación y la opresión.

Por último, es importante mencionar que género es una categoría social poco explorada en los contextos educativos, y en particular en los de la enseñanza del inglés. Sin embargo, en la última década se ha empezado abordar como tema de investigación y reflexión la perspectiva de género en estos contextos, instalando nuevos discursos en las prácticas de la enseñanza del inglés, sobre lo que significa ser un educador de lengua extranjera.

Así pues, mi preocupación de investigación doctoral tenía que ver con incorporar la perspectiva de género en los procesos de la formación profesional y educativa de las/los docentes de inglés, aunque claramente este tema no está limitado a profesores de inglés en particular, sino a todos los educadores en formación.

Algunos de los aprendizajes y contribuciones más significativas de la investigación

En esta sección el lector podrá encontrar algunos de los hallazgos y aprendizajes de mi investigación doctoral. La información que aparece a continuación está organizada en dos apartados que describen, por una parte, cómo aprenden los profesores a incorporar su concienciación de género en sus prácticas de enseñanza, y por otra parte, qué aprenden acerca del significado de una práctica generizada en sus contextos de enseñanza.

¿Cómo aprenden los y las profesoras de inglés a incorporar su concienciación de género en sus prácticas de enseñanza?

Para comprender el proceso de aprendizaje de los/las docentes en clave de género es preciso explicar la apuesta pedagógica, es decir las decisiones metodológicas y los supuestos en relación con el aprendizaje de los docentes, que se implementaron en el marco del curso opcional y de la investigación doctoral.

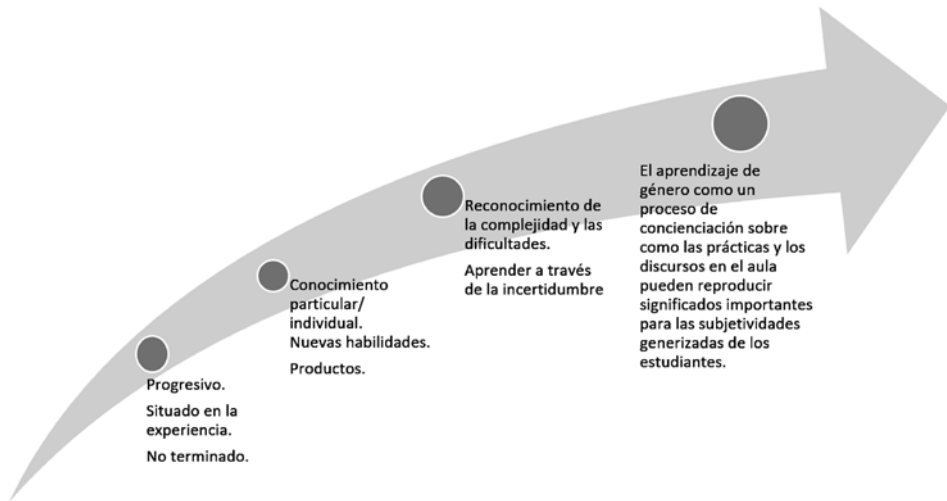
El trabajo de investigación en el campo de la formación a profesores de inglés en clave de género es inexistente en nuestro país, razón por la cual acciones como el diseño y la implementación del curso representaron grandes retos pedagógicos y metodológicos para los dos profesores ³⁶ que estábamos a cargo de este curso. Por lo cual, uno de los supuestos que orientó el diseño, las tareas y la metodología de este curso, era que el aprendizaje de esta categoría social se facilitaría toda vez que los/las participantes se involucraran en actividades reflexivas, a partir de ejercicios cortos de investigación, en *sus propios contextos de enseñanza*, es decir un aprendizaje *in situ*. Este supuesto tiene su origen en la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje de los/las docentes de lengua extranjera (Johnson, 2009) y en el marco teórico de las Comunidades de Práctica (Wenger, 1998; Maggioli, 2012). Siguiendo a estos autores, el aprendizaje de los profesores se produce en sus propios contextos de enseñanza y en las particularidades sociales y culturales de estos sitios (Johnson, 2009; Kumaravadivelu, 2001). Al respecto, Wenger (1998) señala que lo que cuenta como aprendizaje de los profesores se deriva de sus experiencias personales cuando están en el ejercicio de su práctica de enseñanza.

Otro de los componentes que tuvo una gran importancia en cuanto al desarrollo de los aprendizajes de los/las profesores(as) tiene que ver con lo que Johnson (2009) llama *mediación dialógica*. La enseñanza a través de este proceso está mediada por una interacción colaborativa entre el/la aprendiz y el colaborador(a) experto(a); dicha enseñanza se caracteriza por hacer contribuciones y descubrimientos, de manera conjunta, relacionados con aquello que se quiere entender/hacer de acuerdo con las situaciones/necesidades particulares que ocurren esos contextos de enseñanza. En esta dinámica de

36 En el siguiente artículo escrito por los dos profesores que diseñaron e implementaron el curso opcional en cuestión, se encuentra consignadas las orientaciones metodológicas y teóricas que informaron las prácticas de enseñanza de esta experiencia pedagógica Mojica, C. P., & 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.

aprendizaje, no se esperaba que las/los estudiantes del curso simplemente aplicaran algunos conocimientos o principios metodológicos/teóricos que aprendieron en el curso opcional. La decisión de hacer un acompañamiento personalizado a los/las participantes de la investigación correspondía a la convicción de que el aprendizaje de los docentes se generaría a partir de hablar y reflexionar con un par académico más experto sobre sus experiencias particulares, las interpretaciones y los objetivos e inquietudes que iban surgiendo en sus contextos cuando incorporaban la categoría género a sus reflexiones sobre sus prácticas enseñanza. Igualmente, la acción de posicionar a los/las participantes de este estudio como investigadores ³⁷ respondía a la convicción de que, a través de actividades de observación, análisis, interpretación de las situaciones de clase, las/los docentes pudieran construir sus propias “teorías” sobre cómo ellas/ellos podrían abogar por una práctica que les permitiera subvertir discursos de inequidad, injusticia y discriminación. En este sentido, el análisis de los datos recogidos en esta investigación sugiere que el proceso del aprendizaje de los profesores presenta las características que se pueden ver en la ilustración 1.

Ilustración 1 *Trayectoria del Aprendizaje de los/las Docentes*



La trayectoria del aprendizaje muestra que los/las profesores(as) investigadores(as), a través de procesos de reflexión y colaboración con otro par más experto, fueron descubriendo de manera progresiva, en tanto avanzamos en cada uno de sus preguntas/objetivos/tareas de investigación, su comprensión

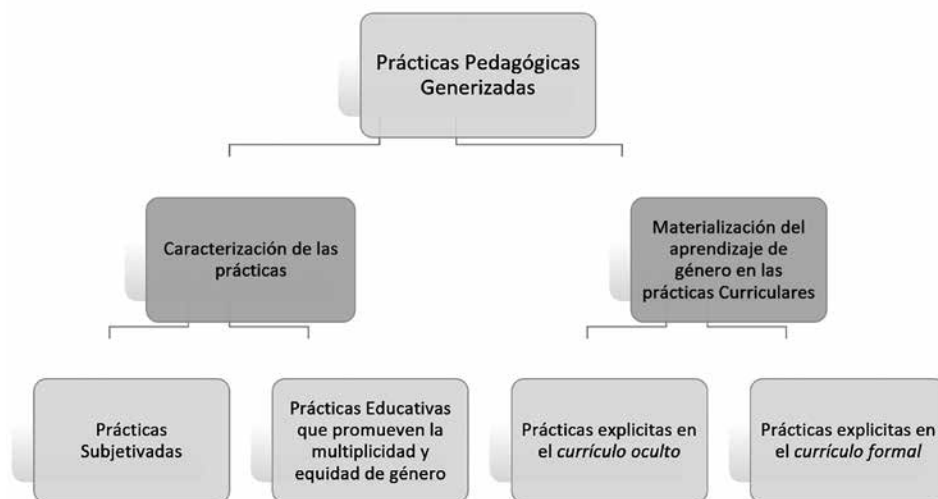
³⁷ Desde un modelo de Investigación Acción Participativa (Hall, 1993)

de la perspectiva de género; es importante decir que cada uno de ellos y ellas aprendió cosas distintas, porque cada uno trabajaba en escenarios distintos de enseñanza y cada uno se preguntó cosas diferentes acerca de la perspectiva de género; por lo tanto sus aprendizajes fueron personales y situados en sus dinámicas sociales y culturales particulares de sus clases. En este sentido también se concluyó que el aprendizaje no es estático, ni se adquiere por medio de un modelo de transmisión pre-existente, ya que no hay tal modelo. Y aunque cada uno de los/las participantes tuvo experiencias personales distintas, hubo un aspecto en común con respecto a su proceso de aprendizaje: Ellas/ellos lograron revitalizar sus papeles como educadores desde donde se comprendían las implicaciones y consecuencias educativas que esta categoría tenía en los procesos de subjetivación de las/los estudiantes de cada profesor(a). Debido a esto, las/los profesores(as) de este estudio presentaron indicios desde donde se podía ver unas reflexiones, discursos y unas prácticas de enseñanza alineadas con principios de justicia, equidad y respeto a la diferencia de género. A este respecto me voy a referir más en detalle en esta última sección.

¿Qué aprenden acerca del significado de una práctica generizada en sus contextos de enseñanza?

En esta investigación, cada uno de los y las participantes resignificó de manera distinta su práctica de la enseñanza en clave de género. No obstante, a través de un ejercicio de análisis transversal (Stake, 2006) en los tres casos de estudio, fue posible hacer una caracterización de las prácticas generizadas y establecer formas en las que las/los docentes materializaban dichas prácticas en su quehacer de la enseñanza del inglés como lengua extranjera; tal y como se muestra en la ilustración 2.

Ilustración 2 Prácticas pedagógicas generizadas



Una de las categorías más interesantes para mí como investigadora y como educadora de profesores, es la de la práctica subjetivada. El asunto de las subjetividades de los profesores es importante en esta investigación porque ellas/ellos dentro del proceso del acompañamiento tienden a identificar y reflexionar sobre sus propios imaginarios de género (Muñoz, 2004). El análisis indica que hay dos tipos de subjetividades que se hacen evidentes a través de las voces de las/los participantes: las subjetividades hegemónicas y las subjetividades en resistencia (García-Muñoz, 2014). Éstas últimas buscaban romper con discursos normativos de las prácticas de género en los ámbitos escolares o en la cultura más amplia. No obstante, ambos tipos de subjetividades jugaron un papel en el aprendizaje de las/los participantes, ya que desde ambas instancias los/las docentes reflexionaban sobre discursos educativos que se pueden incorporar en sus prácticas como educadores para promover valores relacionados con la justicia, la igualdad y el respeto hacia la diferencia de género.

Hay varias conclusiones importantes que se pueden sacar de esta categoría. La primera es que la subjetividad es una fuente de conocimiento que ayuda a los/las profesores(as), no solamente a tener una mirada de género en sus prácticas, sino que también es importante que ellos/ellas reflexionen e identifiquen sus propias imágenes e imaginarios de género. La segunda, es que cuando se desea incorporar una práctica generizada en los procesos de formación a docentes, es importante abordarlas/los no solamente desde su

profesión, sino como sujetos que hacen parte de la cultura y que han construido distintos tipos de subjetividades (hegemónicas o en resistencia) a lo largo de sus vidas. Consecuentemente, el aprendizaje de una práctica generizada significa hacerse consiente de las relaciones de poder que reproducen las inequidades en el aula. Por lo cual en este ejercicio de reconocimiento de las subjetividades de los actores escolares se generan espacios para reflexión y el intento hacia una práctica para la transformación (Mojica, 2017).

De manera general, en la segunda categoría, *la materialización en las prácticas de género*, se identifican algunos de los aprendizajes, en la interacción del trabajo colaborativo y dialógico entre el/la docente- investigador y la par académico más experta, que se logran desarrollar cuando un(a) profesor(a) incorpora una mirada de género en el quehacer de su práctica de la enseñanza. A continuación, enumero algunos de las habilidades que estos/estas participantes lograron desarrollar, de acuerdo a los datos de la investigación:

- ✓ Reconocen sus aulas de clase de inglés como sitios para la producción de significados relacionados con la categoría de género: opresión, inequidad, o lo opuesto, de respeto a la diferencia.
- ✓ Problematizan sus interpretaciones hacia prácticas que lleven a la transformación.
- ✓ Cuestionan las posibilidades para promover estos mensajes a través de sus prácticas.
- ✓ Revitalizan sus roles de profesores-educadores. Al tratar de mostrar una práctica desde donde puedan posicionar discursos/prácticas que defiendan valores como la equidad, la justicia y el respeto a la diversidad de género.

A partir de estas habilidades se infiere que uno de los objetivos de las/los profesores-investigadores en cuanto a desarrollar sus prácticas generizadas, en el currículo formal y oculto, está orientado principalmente a tener intentos para promover el respeto a la multiplicidad y en particular a las construcciones no hegemónicas de género.

Conclusión general

Para finalizar, y teniendo en cuenta que esta investigación resulta una innovación pedagógica en el campo del desarrollo profesional de profesores de inglés, es posible concluir que la educación de las/los profesores(as) de lengua extranjera deben estar más orientada sobre una perspectiva educativa desde donde estos educadores logren incorporar saberes y habilidades para desarrollar una concienciación de sus papeles como educadores en el ejercicio de la práctica de la enseñanza del inglés.

El asunto de género debe incluirse en los procesos de educación a las/los educadores para poder incorporar esta mirada en las dinámicas del currículo oculto, y en prácticas de enseñanza, en materiales y contenidos que se utilizan para el desarrollo de sus clases (Verma, 1993; UNESCO, 2015; Fuentes & Holguin, 2006; Connell, 2011; Eyen, 2013). En este sentido, esta investigación representa un primer ejemplo sobre cómo desarrollar procesos de formación para docentes de lengua extranjera en clave de género. Sin embargo, es necesario continuar ampliando la investigación y la experiencia pedagógica para seguir fortaleciendo nuestros programas de formación profesoral.

Bibliografía

- Cárdenas, M. L., González, A., & Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia [In-service English teachers' professional development: Some conceptual considerations for Colombia]. *Folios*, (31), 49-68.
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22).
- Connell, R. (2011). *Confronting equality: Gender, knowledge and global change*. Polity Press
- Esen, Y. (2013). Making room for gender sensitivity in pre-service teacher education. *European Researcher*, 61(10-2), 2544-2554.
- Hall, B. (1993). Participatory Research, Popular Knowledge and Power: A Personal reflection. *Convergence*, 14, 6-19
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001) Towards a post method pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, (4) Winter.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 453-484.

- Fandiño, Y. J. P., Jiménez, J. B., & Santamaría, L. V. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 38-63.
- Fuentes, Y. & Holguín, J. (2006). Reformas educativas y Equidad de género en Colombia. In *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp.151-203). Hexagrama Consultoras/FLASCO/ Universidad Central –IESCO.
- García Suárez, C. I. (2003). *Edugénero: aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar* [Edugender: Research contributions towards transforming gender relations at school] (1st ed.). Bogotá: Universidad Central-Departamento de Investigaciones.
- García-Muñoz, C. (2014). Subjetividad y género: entre lo sustancial y lo efímero. En *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*, (pp, 81-120). Siglo del Hombre Editores.
- Giroux, H. A. (2006). Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education. Toward a critical theory of schooling and pedagogy for the opposition. In: *The Giroux reader* (pp. 3-45), Paradigm, Publishers.
- Giroux, H. A. (2010). Teachers as transformative intellectuals. *Kaleidoscope: Contemporary and classic readings in education*, 3.

- Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. Rowman and Littlefield Education.
- Mojica, C. P., & 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.
- Mojica, C.P (2017). *Learning How To Make Room To Gendered Practices In Contexts Of Teaching English As A Foreign Language: A Multiple Case Study*. Tesis Doctoral, Universidad de Los Andes.
- Muñoz, D. (2004). Imaginarios de género. En *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*, Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad Central-DIUC, (pp, 93-125). Siglo del Hombre, Universidad Central DIUC.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- UNESCO. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. Author. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231646e.pdf>.
- Verma, G. K. (Ed.). (1993). *Inequality and teacher education: An international perspective*. Falmer Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Verma, G. K. (Ed.). (1993). *Inequality and teacher education: An international perspective*. Falmer Press.

Chapter 24

The Professional Development of EFL Teachers: How to incorporate a gender perspective into the practices of Colombian teachers.³⁸

Claudia Patricia Mojica

Universidad de Los Andes

My journey

Before talking about the subject of my doctoral research, I would like to mention my professional background, so that my readers will have a better understanding of my ideas about foreign language teaching. I have taught English for more than 15 years at schools and public and private universities in Bogotá. In 2003, I graduated from the Universidad Nacional de Colombia, where I was enrolled in the Philology and Languages program, with a major in English. In 2007, I obtained a Master's in Applied Linguistics in Teaching English as a Foreign Language from the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Finally, in 2017, I obtained a Ph.D. in Education from Los Andes University.

These working and academic experiences were useful for my doctoral research into methods of teaching English to students and trainee teachers. However, within my doctoral research work on gender and teachers' methods, I found out that the curriculum for training pre-service teachers focused on models for effectively teaching a foreign language (Pennycook, 1990; Kumaravadivelu, 2001, Castañeda, 2009) this has led to the idea that it is only a technical education and such teachers are instructors rather educators (Cárdenas et al., 2010; Viera & Moreira 2008 cited in Fandiño Parra et al.,

³⁸ This chapter draws on my thesis for the Ph.D. in Education at the Universidad de Los Andes (Colombia) in 2017, "How to Make Room for Gendered Practices in Contexts of Teaching English as a Foreign Language: a Multiple case study".

2016; Zafra & Borbón, 2006). This poses a difficulty for future English teachers who regard themselves as playing a key role in securing peace in Colombia and instilling democratic principles found in The Law of Education 115 [article 2].

Following on this and knowing that education should guarantee processes based on respect for individual differences and the democratic principles; there is a need to create Teachers' Professional Development (TPD) proposals that help teachers reflect upon their teaching practices beyond the subject they teach (Pennycook 1990; Kumaravadivelu, 2001; Giroux 2010). In other words, a proposal that meets the challenges of guaranteeing peace and equity in Colombia.

Consequently, my doctoral research addresses a pedagogical experience, in which in-service English teachers, students of a Master's Program of Teaching English as a Foreign Language (TEFL) took an optional course in which they were aware of gender issues in their teaching scenarios. The course was based on the idea that education can promote gender equality (Connell, 2011) and that teachers can collaborate with their students in the construction and validation of their gender subjectivities (García Suárez, 2003).

In that regard, it is worth questioning the assumption that gender has no influence on the teaching of English, or any other subject, as I learned from my own experience. Hence, I want to describe briefly how I discovered that gender and teaching English were related to one another. The starting point for this study occurred when I was teaching in a school in Bogotá and noticed that the boys participated much more in oral exercises than the girls, who were usually much quieter, a fact I noted in my final research report in the Master Program. Nonetheless, I did not pay much attention to this until I began my doctoral dissertation, when I began to wonder the following questions: 1) what would have happened if I had been more sensitive to gender issues; 2) would some knowledge of gender matters have enhanced my teaching? If so, how? And 3) How could a teacher become aware of these issues or identify the effects these have on students' learning? These questions led me to pose the initial questions for my study.

In the early stages of my doctoral research, people often asked me to explain the relationship between gender and learning English. It took me a long time to discover that I had limited myself to discovering ways in which sensitivity to gender might improve or hinder one's method of teaching English

and ignored the broader social and cultural aspects of what happens in the classroom. In other words, due to the didactic standpoint I had, I was not able to understand that what happens in the classroom is connected to macro social and cultural structures in the society (Kumaravadivelu, 1999; Alonzso-Geta & Sánchez, 2011). As Nava & López (2010) note, “in the routines of the school, multiple gender codes, which favor sexist cultural practices, are hidden in the curriculum; and there is an urgent need to change them”³⁹ (p. 50). Thus, teachers wind up with a narrow view of their profession, as something that is only connected to whether the teaching method they use is effective in the subject they teach.

Likewise, other experts on the field of language education (Pennycook, 1990; Kumaravadivelu, 1999; 2001; Giroux, 2006; 2010) have also stated that language teachers’ training is distant from theories of education and social and cultural practices that are important for the life in society. Therefore, to achieve a more educational perspective, it is pivotal to resort to these epistemological views as they can inform teacher’ practices with respect to larger objectives in the society. Therefore, it is crucial to make teachers more aware of the role in education of broader social forces, so that they abandon the superficial idea that their classrooms are neutral places where students simply go to become proficient in English. On the contrary, by embracing these epistemological approaches, teachers can find ways to encourage their students to fight against inequality and the oppression exercised by dominant groups. As a social category, gender is rarely mentioned as a factor in teaching English, although it has begun to be a concern and a a category of study in in the field of EFL/ELT during the past decade.

In general terms, my doctoral research focused on the need for a gender perspective in the teaching of English, but this issue should be included in the education of all teachers.

Meaningful insights of the study

The information that the reader will find in this section is divided into two parts: how English teachers learn to incorporate their gender awareness to their teaching practices and what these teachers learn about the meaning of a gendered practice in their own teaching contexts.

³⁹ My own translation.

How do teachers learn to incorporate their gender awareness into their teaching environments?

To address this question, we need to discuss two assumptions about how teachers learnt to be gender aware. There have been no studies of this subject in Colombia so far, thus, we as teachers of this course faced a major challenge when it came to its methodology. Consequently, our assumptions about how a teacher learnt had an important role in the course methodology. We decided to formulate reflective activities for the student-teachers (STs), with exercises to be done in their own teaching scenarios, that is, an in-situ approach that would allow them to understand the role of gender in their own English classes. Hence, the first assumption we had, as teachers of this course, was that our students-teachers' learning would be facilitated if they analyzed gender their own teaching scenarios.

This assumption was in line with the socio-cultural view of teachers' education (Johnson, 2009) and the idea of "Communities of Practice" (Wenger, 1998; Maggioli, 2012). That is, they would learn in their current teaching context, taking its social and cultural features into account (Johnson, 2009; Kumaravadivelu, 2001). At this respect, Wenger (1998) points out that what counts as teachers' learning is derived from their personal experiences when they are in the exercise of their teaching practice.

The second assumption, and a key component of this instruction, is what Johnson (2009) calls dialogic mediation.

"Teaching as a dialogic mediation involves contributions and discoveries by learners, as well as the assistance of an "expert" collaborator, or teacher. Instruction in such collaborative activity is contingent on the teachers' and learners' activity and related to what they are trying to do. The assisting teacher provides information and guidance relevant to furthering the learners' current goal-directed activity." (Johnson, 2009, p. 63)

This means that the methodology of this course rested on a collaborative interaction between the student and a more experienced teacher whom we designated the "teacher of teachers (TOT ⁴⁰)".

Each students-teachers who participated in this study worked with the ToT to broaden their awareness of gender issues: personal tutoring sessions were

⁴⁰ This term was coined by Maggioli, 2012.

crucial for their advancement. In addition, the student-teacher acted as a researcher who observed, analyzed and interpreted what happened during the exercise of his/her class, and later used the data to formulate his or her own theory about how an English class can challenge inequality, injustice and discrimination.

Thus, the analysis of the data collected in this study yield the following characteristics of the students-teachers' learning:

Figure 1 *trajectory of learning*

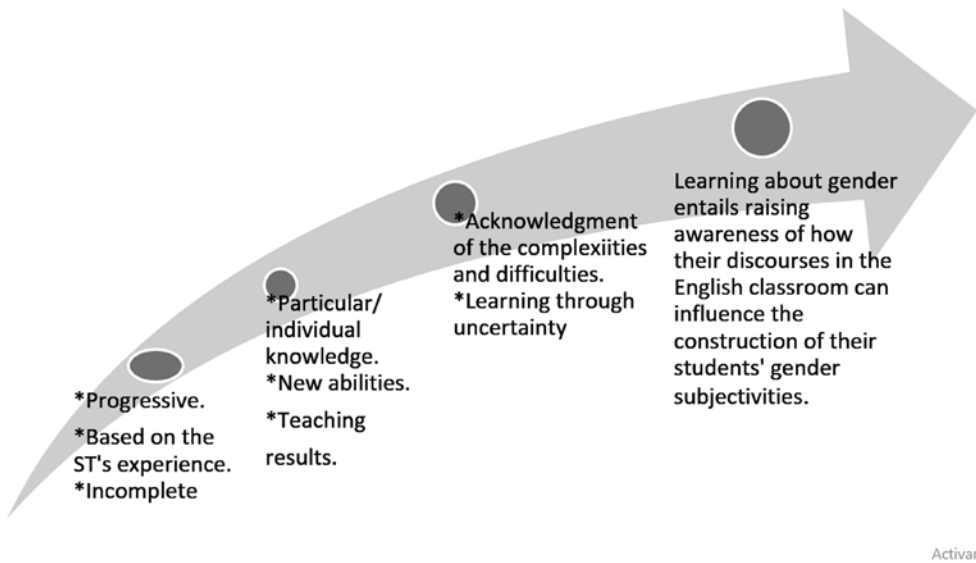


Figure 1 shows that these students-teachers, who also acted as researchers and collaborated with a more expert teacher, gradually discovered the scope of their concerns, questions, and objectives about gender as a category of study in their classroom.

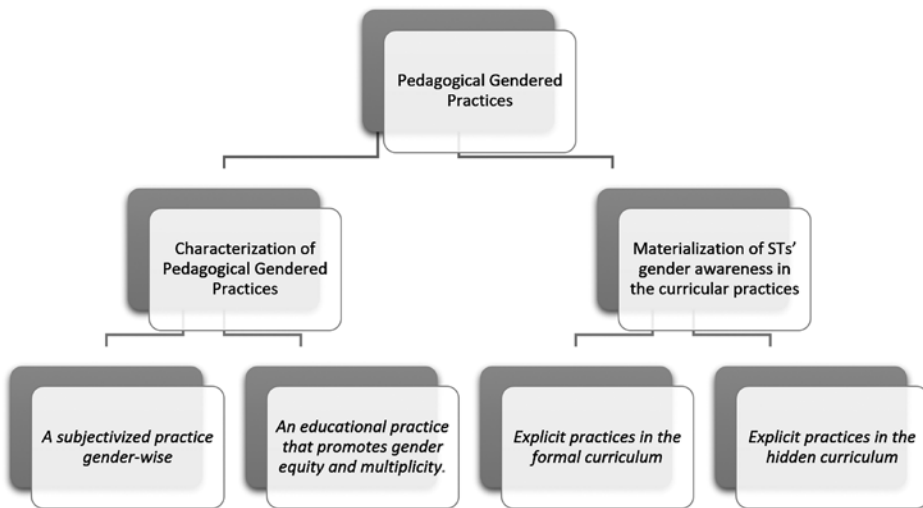
Each of the STs learnt different things since they worked in different places and their studies asked different questions about gender and were influenced by the dynamics of their schools. From this, we concluded that learning is not static, nor taught by a pre-existing model of transmission, given that gender is a novel subject in the education of teachers. Nevertheless, their learning about gender had a common feature: it helped them to strengthen their social responsibilities as teachers, and better understand the implications of their

discourses for the subjectivation of their students. The data collected in this study suggests that the STs adhered to the principles of equity, justice, and respect for gender differences.

What did teachers learn about the meaning of a gendered practice to their teaching?

In this study, each of the participants had the opportunity to find different meanings in their gendered practices. However, a cross-comparison (Stake, 2006) of three case studies allowed for a characterization of their respective methods of teaching gender issues in their classrooms, as shown is Figure 2.

Figure 2. Pedagogical Gendered Practices



For me, as a researcher and ToT, one of the most interesting categories is the subjectivized practice gender-wise. In my tutorials, the teachers tended to become aware and reflect about their own gender imaginaries (Muñoz, 2004). The analysis suggests that there were two types of subjectivities these student-teachers presented: hegemonic and resisting subjectivities (García-Muñoz, 2014).

The resisting subjectivities intended to break normative discourses of gender practices in educational contexts or in the local culture. Nevertheless, both types played an important role in the learning of the student-teachers, since

they resorted to both to think about gender imaginaries and uphold the value of equity, justice and respect for differences in the classroom.

Some important conclusions can be drawn from this second category. First, subjectivity can become a source of knowledge that helps students-teachers to promote gender equality in their classes and reflect on their imaginaries of gender. Second, when a teacher adopts a gender perspective in the classroom, it is incorporated into his or her teaching methodology. Hence, these gender imaginaries not only pertain to the teacher's work in the classroom, they also influence the teacher as a member of our local culture whose subjectivities spill over into the teacher's daily life. A pedagogical gendered practice is thus a way to raise awareness of the power relationships which are responsible for inequalities that come about in our classrooms. When the teacher acknowledges these subjectivities, the teacher can be willing to transform his or her teaching practices so that these reach gender equity, justice, and respect for the difference (Mojica, 2017).

Finally, in the second category, materialization of ST's gender awareness in their curricular practices, it can be identified some of the most outstanding insights generated in the dialogic mediation between the student-teacher and the ToT. Here I present some of the abilities that these students-teachers managed to learn:

- ✓ Recognize their English classroom as a place where gender meanings are reproduced by the dynamics of hidden and formal curriculum.
- ✓ Challenge those meanings of gender which do not promote equity, justice and the tolerance of or respect for gender differences.
- ✓ Find discourses and methods to fight against oppression, domination and discrimination.
- ✓ Revitalize the role of language teachers as educators, so they regard themselves as professionals who are able to promote gender equality, justice and a respect for differences.

Having acquired these skills, one of the objectives of the students-teachers should be to use his or her gendered teaching practices, whether in the formal or hidden curriculum, to a promote a respect for gender variety and especially, non-hegemonic gender identities.

Conclusion

Based on the results of these innovations in the field of teaching English, the education of teachers should be more oriented to the acquisition of reflective skills that will enable them to broaden their roles beyond the discipline they teach.

The gender perspective needs to be incorporated into the education of teachers and applied to their teaching methods, hidden and formal curriculum, and the materials/contents they use in their classes (Verma, 1993; UNESCO, 2015; Fuentes & Holguin, 2006; Connell, 2011; Eyen, 2013). This study represents a first step towards developing a teacher's awareness of the role of gender in education. Nevertheless, further research is required if we are to guarantee that gender equality becomes a reality in our schools.

Bibliography

- Cárdenas, M. L., González, A., & Álvarez, J. A. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia [In-service English teachers' professional development: Some conceptual considerations for Colombia]. *Folios*, (31), 49-68.
- Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22).
- Connell, R. (2011). *Confronting equality: Gender, knowledge and global change*. Polity Press
- Esen, Y. (2013). Making room for gender sensitivity in pre-service teacher education. *European Researcher*, 61(10-2), 2544-2554.
- Hall, B. (1993). Participatory Research, Popular Knowledge and Power: A Personal reflection. *Convergence*, 14, 6-19
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2001) Towards a post method pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, (4) Winter.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 453-484.

- Fandiño, Y. J. P., Jiménez, J. B., & Santamaría, L. V. (2016). Formación docente en lengua materna y extranjera: un llamado al desarrollo profesional desde el empoderamiento. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (47), 38-63.
- Fuentes, Y. & Holguín, J. (2006). Reformas educativas y Equidad de género en Colombia. In *Equidad de Género y Reformas Educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp.151-203). Hexagrama Consultoras/FLASCO/ Universidad Central –IESCO.
- García Suárez, C. I. (2003). *Edugénero: aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar* [Edugender: Research contributions towards transforming gender relations at school] (1st ed.). Bogotá: Universidad Central-Departamento de Investigaciones.
- García-Muñoz, C. (2014). Subjetividad y género: entre lo sustancial y lo efímero. En *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*, (pp, 81-120). Siglo del Hombre Editores.
- Giroux, H. A. (2006). Theories of reproduction and resistance in the New Sociology of Education. Toward a critical theory of schooling and pedagogy for the opposition. In: *The Giroux reader* (pp. 3-45), Paradigm, Publishers.
- Giroux, H. A. (2010). Teachers as transformative intellectuals. *Kaleidoscope: Contemporary and classic readings in education*, 3.

- Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
- Mojica, C. P., & 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.
- Mojica, C.P (2017). *Learning How To Make Room To Gendered Practices In Contexts Of Teaching English As A Foreign Language: A Multiple Case Study*. Tesis Doctoral, Universidad de Los Andes.
- Muñoz, D. (2004). Imaginarios de género. En *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género, Siglo del Hombre/ Universidad Central-DIUC*, (pp, 93-125). Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central DIUC.
- Pennycook, A. (1990). Critical pedagogy and second language education. *System*, 18(3), 303-314
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- UNESCO. (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. Author. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002316/231646e.pdf>.
- Verma, G. K. (Ed.). (1993). *Inequality and teacher education: An international perspective*. Falmer Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Capítulo 25

Intentar decolonizar el género en un programa de formación inicial de docentes de lenguas⁴¹

Carlo Granados-Beltrán

ÚNICA – Institución Universitaria Colombo Americana

Un viaje hacia el cuestionamiento de los roles de género

Como muchos hombres colombianos, me eduqué en un hogar liderado por mujeres. Al crecer, fui un niño enfermizo y llorón y por eso constantemente me decían que no ‘fuera tan niña’. La escuela secundaria mantuvo estas ideas hegemónicas de masculinidad; sin embargo, yo nunca jugué el papel y estudié una carrera ‘femenina’: Lenguas Modernas. Durante mi carrera, mis jefes y colegas han sido en su mayoría mujeres. Veo lo difícil que es para ellas mantener un equilibrio entre el trabajo y la familia y las veo convertirse en proveedoras para sus hijos, y en algunos casos, también para sus cónyuges. Estudiar la interrelación entre los problemas de género y la enseñanza de inglés como lengua extranjera es oportuno.

Los aprendizajes obtenidos durante mi Maestría en Estudios Culturales Británicos y el Diplomado en Diversidad Sexual y de Género informan mi práctica como docente de idiomas y como formador de docentes. El género es una construcción social, en la que se nos socializa incluso antes de nacer, la escuela, la iglesia y los medios de comunicación refuerzan esta construcción. Entonces, al igual que Mehta (2019), afirmo que “la enseñanza es ... el proceso a través del cual contribuyo a ... ‘decolonizar’ los conocimientos en torno al género y la sexualidad” (p. 24). Esta reflexión es el resultado de

41 Este capítulo se deriva de mi disertación doctoral titulada *La Interculturalidad Crítica en los Programas de Formación Inicial de Docentes de Lenguas Extranjeras en el Contexto Colombiano Contemporáneo*, presentada como requisito de grado del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia) en 2018.

mi intento de implementar la teoría decolonial en un programa de pregrado en lenguas extranjeras en Bogotá.

Colombia es un país racista, clasista, machista y heterosexista

La premisa detrás del curso que estaba enseñando, *Lenguaje, Cultura e Identidad*, era, y sigue siendo, que Colombia es un país discriminatorio, y que los educadores, sin importar su disciplina, desempeñan un papel en la sensibilización sobre esto, y en la transformación de los prejuicios en aras de una sociedad mejor. Este curso buscaba dismantlar los discursos discriminatorios sobre raza, clase, orientación sexual y, por supuesto, género, con base en la interculturalidad crítica (Walsh, 2005). Estos dos últimos temas fueron los que promovieron las discusiones más ricas a medida que los estudiantes confrontaban sus creencias y experiencias.

La implementación de la pedagogía decolonial involucra tres elementos: una comprensión crítica de la historia, un reposicionamiento de las prácticas emancipadoras y un descentramiento de la episteme colonial (Díaz, 2010). Mi reto era hacer que estos elementos fueran prácticos para una clase con un nivel básico de inglés y con antecedentes culturales limitados. Las estrategias utilizadas fueron, primero, hacer preguntas a los estudiantes para activar su conocimiento previo y desencadenar curiosidad. En segundo lugar, durante la clase, elaborar algunas 'mini-genealogías' para explicar, mediante el uso de mapas mentales, de dónde provienen los diferentes discursos sobre raza, clase, orientación sexual y género. Tercero, y para enfatizar el vínculo teoría-práctica, solicitar a los estudiantes como tarea que vieran películas y leyeran textos de periódicos relacionados con los temas trabajados.

Para la clase sobre género, algunas de las preguntas para fomentar la curiosidad de los estudiantes fueron *¿Quién era Lilith?* *¿Qué es el feminismo?* *¿Qué es el complejo de Edipo?* *¿Qué es la histeria?* *¿Quiénes eran las sufragistas?* La 'mini-genealogía' se desarrolló a partir de la comprensión de los estudiantes y de sus nuevas preguntas acerca de estas búsquedas y se complementó con textos de Viveros, Olavarría y Fuller (2001) y Santos-Velásquez (2009). Las actividades incorporadas tenían como objetivos exponer los estereotipos de género y explorar la relación entre el lenguaje y el género, entre otros. Usé textos de un periódico local, por ejemplo, *Una ciudad de machos*

de Téllez (2013), y *La ciencia también malinterpretó a las mujeres* de Monsalve (2017). Las prácticas emancipadoras implicaron el reconocimiento de las experiencias de los estudiantes, un énfasis en el vínculo entre teoría y práctica, y la inclusión del razonamiento y las contranarrativas mediante las películas y los textos seleccionados (Chisholm, 2015; Hooks, 1994; Solórzano & Yosso, 2002).

Ideas inquietantes sobre género

Durante la implementación de este curso con diferentes grupos de estudiantes, surgieron muchas preguntas que me ayudaron a repensar e incorporar nuevos aspectos en el programa. A continuación, presento tres ideas polémicas que desencadenaron el aprendizaje de mis estudiantes y el mío propio durante el curso.

‘El feminismo es el equivalente al machismo’

Con base en las preguntas de lo que significaba ‘feminazi’ y de si todas las feministas eran ‘lesbianas rabiosas’, así como de la idea errónea de los estudiantes de que el machismo y el feminismo eran equivalentes, me di cuenta de que ellos parecían tener una visión distorsionada que reflejaba la imagen de éste en la sociedad en general. Algunas mujeres en clase rechazaban la palabra “feminista” ya que, para ellas, implicaba establecer una relación antagónica con los hombres en la que se les consideraba responsables por las desventajas de las mujeres. Otras mujeres, debido a sus creencias religiosas, sentían que el feminismo las despojaba de rasgos que consideraban distintivamente femeninos, por ejemplo, un aprecio por la maternidad y las habilidades relacionadas con el cuidado. Además, a algunos hombres les molestaba estar ‘bajo constante sospecha’ o ser directamente etiquetados como sexistas; también eran críticos, sin estar en contra del feminismo, de que la discusión se centrara en lo que consideraban reacciones excesivas hacia cuestiones como el ‘manspreading’⁴² y el uso del lenguaje inclusivo, cuando había problemas más importantes, por ejemplo, la violencia doméstica, el abuso sexual, y la desigualdad salarial, entre otros.

42 Despatarre masculino: Práctica de los hombres que se sientan con las piernas abiertas en el transporte público, ocupando así más de un asiento y pudiendo incomodar a otros usuarios. Ver más en <https://www.20minutos.es/noticia/3057808/0/significado-manspreading/>

Estudiar cómo lo femenino se construyó discursivamente desde la tradición judeocristiana, la ciencia y el psicoanálisis ayudó a los estudiantes a entender el origen de sus creencias; por tanto, las ideas sobre la maternidad, la emocionalidad y la virginidad fueron problematizadas. Los hombres se preguntaron, y se hicieron conscientes de, cómo sus comportamientos eran restrictivos de las libertades de las mujeres, por ejemplo, controlar los amigos de sus novias o sostener un doble estándar para los comportamientos sexuales. Proporcionar a los estudiantes información sobre las olas del feminismo y sus desarrollos políticos, teóricos y prácticos les ayudó a comprender la historia detrás de la lucha de las mujeres por la igualdad. Del mismo modo, el estudio de la brecha entre sexo y género contribuyó a entender el género como una construcción social y, más tarde, la orientación sexual como otro factor comúnmente confundido con el sexo y el género.

‘Hay una única manera de ser hombre’

La enseñanza de idiomas ha sido encasillada como una profesión femenina, e incluso, como una profesión gay. Sin embargo, la población que hizo parte de esta investigación incorporó a muchos hombres, tres abiertamente gays. Esto trajo consigo un desafío: explorar cómo nos convertimos en hombres y cómo alteramos o mantenemos una masculinidad hegemónica. Las primeras veces que enseñé *Lenguaje, cultura e identidad*, privilegié una perspectiva de género centrada en las mujeres, lo que podría haber reforzado la idea de que los hombres eran culpables de la desventaja histórica de las mujeres. Me di cuenta entonces de que estaba en una contradicción porque, al mismo tiempo que abogaba por la igualdad de género, estaba ignorando que las ideas socialmente construidas de lo masculino también condicionaban a los hombres.

Algunos estudiantes provenían de pequeños pueblos rurales de Colombia, donde las comunidades todavía transmiten ideas hegemónicas de cómo una mujer y un hombre deben verse, actuar y relacionarse entre sí; en consecuencia, estos estudiantes reproducen inconscientemente estas ideas. Para otros, sus creencias religiosas específicas refuerzan su concepción del género. Para los hombres colombianos, y en general para los hombres latinos, la masculinidad está compuesta por (1) la virilidad que se demuestra a través de la fuerza física y la sexualidad activa; 2) la hombría como equivalente a la responsabilidad y el reconocimiento en la esfera pública, y (3) el rechazo de lo femenino, que implica sospechas sobre un vínculo extendido madre-hijo,

la incapacidad para imponer autoridad y controlar la sexualidad femenina, ser víctima de infidelidad, y ser el miembro 'pasivo' en una relación gay (Viveros, Olavarría & Fuller, 2001).

La deconstrucción de la masculinidad hegemónica resonó con las experiencias de los estudiantes y contribuyó a la identificación de la fuente de los estereotipos de género. Algunos hombres identificaron por qué sus comportamientos o creencias no hegemónicas fueron cuestionadas, y las estudiantes pudieron ver cómo las mujeres de sus familias perpetúan una idea hegemónica de actuar como hombre. Las experiencias de los estudiantes gays promovieron preguntas sobre qué es ser hombre, pero también sobre qué es ser un hombre gay. Estos conocimientos constituyeron un paso inicial para crear conciencia sobre las problemáticas masculinas.

'Resaltar la diferencia promueve la desigualdad'

Diseñé el programa de *Lenguaje, Cultura e Identidad* basado los Estudios Culturales. Por tanto, las clases estaban orientadas por marcadores identitarios, es decir, raza, clase, género y orientación sexual, entre otros. Una preocupación que los estudiantes plantearon durante la clase era si quizá estuviésemos promoviendo la desigualdad al centrarnos en las diferencias, aún más si el objetivo más loable era hacer que la diferencia fuera parte de la vida cotidiana. Los estudiantes afirmaron, por ejemplo, que la homosexualidad debería ser parte del espectro de la diversidad humana y que la gente debería verla tan común como cualquier otra orientación sexual. Esta preocupación nos llevó a la política de identidad.

Algunos estudiantes tenían puntos de vista muy progresistas y utópicos de la sociedad en los que la desventaja causada por la diferencia estaba ausente; sin embargo, matizaron sus puntos de vista después de reconocer la opresión histórica de ciertos grupos y comprender cómo esta subyugación creó la necesidad de enfoques diferenciales de clase, raza, género u orientación sexual. Al analizar los objetivos de las diferentes olas del feminismo y al desglosar el acrónimo LGBTQ+, los estudiantes se dieron cuenta de cómo la política de identidad sirve para unir a las personas para exigir derechos de manera efectiva. También se hicieron conscientes de cómo esta mezcla oculta las diferencias y alimenta la idea de que sólo hay una manera de ser hombre, mujer, gay o lesbiana.

La interseccionalidad (Crenshaw, 1989) es una contribución de las feministas negras que explica que la discriminación no proviene de una sola fuente. Por ejemplo, la raza y el género o la clase y la orientación sexual pueden actuar en combinación para poner a una persona en desventaja. Este concepto fue útil para reconocer las desventajas creadas por la matriz de dominación (Collins, 2000) compuesta por género, raza, clase, edad y orientación sexual. También puso de relieve la necesidad de reconocer las diferencias en la política de identidad. Este concepto podría ayudar a los estudiantes a entender que en Colombia las combinaciones de raza, género, clase y orientación sexual han sido factores influyentes en diferentes tipos de violencia contra las mujeres.

Nuevas posibilidades de aprendizaje sobre géneros y sexualidades

Recientemente, una senadora de un partido de derecha colombiano criticó una campaña de una institución estatal de bienestar infantil para enseñar a los padres y a los niños que los colores y los juguetes no tienen género. Del mismo modo, durante las negociaciones de paz, este partido de derecha desaprobó el enfoque diferencial de género incluido en el acuerdo. Para los colombianos, no es desconocido que los grupos conservadores han propagado un pánico moral denominado ‘ideología de género’, difundido por los medios de comunicación y los grupos religiosos. La incertidumbre radica, sin embargo, en si existe tal construcción teórica; en consecuencia, desarmar esta formación discursiva y revelar cómo los políticos la capitalizan para su beneficio podría ser una línea de investigación.

Educar sobre la diversidad sexual en las escuelas es difícil, ya que ésta se percibe como un tema privado. A pesar de que organizaciones para la promoción de los derechos de la población LGBTQ+, como Colombia Diversa, tienen muchas publicaciones didácticas, Sanabria-León (2016) afirma que ha sido difícil para las escuelas incluir este tema en sus currículos. También indica que, aunque los maestros están dispuestos a abordar la diversidad sexual en las escuelas, requieren la ayuda de los padres y los medios de comunicación para promover una educación sexual más positiva. Colombia ha comenzado a desarrollar una política pública diferencial para la comunidad LGBTQ+; no obstante, las acciones prácticas en educación han sido escasas. Este es un nicho por explorar.

Durante las clases de *Lenguaje, Cultura e Identidad*, algunos de los estudiantes gays parecían siempre ‘estar ondeando la bandera gay’, quiero decir con esto que, para estos estudiantes, su identidad sexual prevalecía y, como resultado, todos los demás aspectos de su vida estaban incondicionalmente vinculados a ser gay, invisibilizando todas sus otras identidades y transmitiendo una nueva identidad gay esencializada. Algunos de estos estudiantes parecían actuar papeles predeterminados con el fin de pertenecer a una categoría gay. Un interés de investigación radica en entender la forma en que la homonormatividad (Duggan, 2002) influye en la construcción de identidades de jóvenes gays y cómo son socializados en las comunidades gay. Otra línea de investigación aborda cómo la raza, la clase, la edad y el género influyen en la configuración de una identidad gay, lo que implica tomar una perspectiva interseccional para el estudio de la orientación sexual.

Bibliografía

- Chisholm, M. (2015). Developing counter-hegemonic pedagogy in adult & higher education. *Adult Education Research Conference Proceedings*.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–168.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233.
- Duggan, L. (2002). *The incredible shrinking public: Sexual politics and the decline of democracy*. Beacon Press
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Nueva York: Routledge. <http://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/12>
- Mehta, A. (2019). Teaching Gender, Race, Sexuality: Reflections on Feminist Pedagogy. *Kohl: A journal for body and gender research*, 5(1), 24 – 30. <https://kohljournal.press/reflections-feminist-pedagogy>
- Monsalve, M. (2017, October 14). La ciencia también malinterpretó a las mujeres. *El Espectador*. Tomado de <https://www.elespectador.com/noticias/ciencia/la-ciencia-tambien-malinterpreto-las-mujeres-articulo-718133>

- Sanabria-León, G. (2016). La educación intercultural en América Latina y el Caribe como medio para la inclusión en la escuela: estudio de caso en establecimientos educativos en la ciudad de Bogotá, Colombia. En J.A. Gómez (Comp.). *Educación, sociedad e interculturalidad: Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. Universidad Santo Tomás.
- Santos-Velásquez, L. (2009). *Masculino y femenino en la intersección entre el psicoanálisis y los estudios de género*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas.
- Solórzano, D., & Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter-story telling as an analytical framework for education. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44.
- Téllez, V. (2013, September 23). Una ciudad de machos. El Espectador. Tomado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/una-ciudad-de-machos-articulo-448046>
- Viveros, M., Olavarría, J. & Fuller, N. (2001). *Hombres e identidades de género*. Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.

Chapter 26

Attempting to decolonize gender in a B.A. ELT program⁴³

Carlo Granados-Beltrán

ÚNICA – Institución Universitaria Colombo Americana

A journey questioning gender roles

Like many Colombian men, I was raised in a household dominated by women. Growing up, I was a sickly and weepy child and I was constantly told not to ‘be such a girl’. At my high school, a hegemonic idea of masculinity prevailed. I never played that role, though, and studied a ‘female’ major: language teaching. During my career, my bosses and colleagues have mostly been women. I see how keeping a balance between work and family is difficult for them: some are the sole supporters of their children and, others, of their husbands as well. Thus, studying the role of gender issues in ELT is important for me.

The knowledge I gained from my M.A. in British Cultural Studies and a Diploma in Sexual and Gender Diversity informs my work as a language teacher and teacher educator. Gender is a social construct, to which we are socialized even before we are born, for example, when family and friends decide on a specific color for the baby’s wardrobe, blue or pink, depending on the baby’s gender when defined in an ultrasound.

The school, the church, and the media reinforce this construct. So, like Mehta (2019), I agree that “teaching is ... the process through which I contribute to ... ‘decolonising’ bodies of knowledge about gender and sexuality” (p.

⁴³ This chapter draws on my thesis for the Ph.D. in Education at the Universidad Santo Tomás (Colombia), *La Interculturalidad Crítica en los Programas de Formación Inicial de Docentes de Lenguas Extranjeras en el Contexto Colombiano Contemporáneo*.

24). This essay describes my attempt to teach decolonial theories in a B.A. program in Bogotá.

Colombia is a racist, classist, sexist, and heterosexist country

The premise behind the course I was teaching, *Language, Culture and Identity*, was, and still is, that Colombia is a discriminatory country, and that teachers, no matter what their discipline, should raise awareness of this situation and try to change certain beliefs for the sake of a better society. This course aimed at challenging discriminatory discourses about race, class, sexual orientation and, of course, gender, based on the concept of critical interculturality (Walsh, 2005). These two last subjects roused the most interest, since they questioned the beliefs and experiences of many of the students.

There are three aspects to teaching decolonial theories: a critical understanding of history, a repositioning of emancipatory practices, and a decentering of the colonial episteme (Díaz, 2010). The problem I faced was how to make them understandable to a class with a basic level of English and limited cultural background. The strategies I used were, first, to ask my students questions that would reawaken their prior knowledge and trigger their curiosity. Second, I drew some mind maps to explain where the different discourses about race, class, sexual orientation, and gender came from, in a sort of mini-genealogy. Third, to emphasize the link between theory and practice, I asked them, as a homework assignment, to watch movies and to read newspaper articles about topics we had discussed.

For the class about gender, some of the questions to rouse the students' curiosity were: *Who was Lilith? What is feminism? What is the Oedipus complex? What is hysteria? Who were the suffragettes?* The 'mini-genealogy' was based on the students' answers, further questions and the writings of Viveros, Olavarría and Fuller (2001), and Santos-Velásquez (2009).

Some of the activities were meant to expose gender stereotypes and analyze the relation between language and gender. I also used some articles in a local newspaper, E.g., *Una ciudad de machos* by Téllez (2013), and *La ciencia también malinterpretó a las mujeres* by Monsalve (2017). The emancipatory exercises included getting the students to speak of their own experiences, link

theory and practice, and find counternarratives in movies and articles and promote reasoning through them (Chisholm, 2015; Hooks, 1994; Solórzano & Yosso, 2002).

Unsettling ideas about gender

During this course with different groups of students, many questions emerged which helped me to rethink and add new issues to the syllabus. From the classes about gender and sexual orientation, I present three controversial statements which stimulated what my students and I learned.

Feminism is the equivalent of machismo

The students' answers to the questions of what 'feminazi' means, whether all feminists are 'angry lesbians' and whether *machismo* and feminism are the same thing showed me that they had a distorted view of feminism which reflected the ideas of society at large. Some women in class did not like the term 'feminist', since they thought it implied an antagonistic relation with men which blamed men for women's disadvantages.

Other women, due to their religious beliefs, felt that feminism stripped women of what they thought were female distinctive virtues, like motherhood and care-taking. Some men, in turn, resented the way that feminism made them feel that they were 'constantly under suspicion' or labelled them as sexist. Without being opposed to feminism, they were also critical of what they regarded as its overreaction towards "manspreading" and androcentric language when there were more important problems to worry about, like domestic violence, sexual abuse, and wage inequality, among others.

Discussing how the female subject was discursively constructed in the Judeo-Christian tradition, Western science and psychoanalysis helped the students to understand their beliefs about motherhood, emotionalism, and virginity, among other subjects. Men asked themselves whether their behavior might be restricting the freedom of their girlfriends, for example, by forbidding their girlfriends to have male friends or by holding a double standard for sexual behaviors, and thus became conscious of their machismo.

Informing the students about the different waves of feminism and their political, theoretical, and practical implications gave them insights into the history of those movements. Likewise, examining the notion of sex-gender divide gave them a better understanding of gender as a social construction, and of sexual orientation as another factor that is frequently confused with sex and gender.

There is only one way to be a man

Language teaching has been pigeon-holed as a female, and even a gay profession. However, many of the participants in this study were men, three of them openly gay. This raised a challenge: to understand how we became men and either upheld or rejected the idea of a hegemonic masculinity. The first times I taught *Language, culture, and identity*, the gender perspective focused on women, which might have strengthened the belief that men were responsible for the inferior position of women in the past. I then realized I was in a contradictory situation because I was simultaneously advocating gender equality and neglecting the fact that socially constructed ideas of masculinity have also harmed men.

Some students came from small rural towns in Colombia where hegemonic ideas of gender still prevail regarding the way men and women should look, act, and treat one another and these students unconsciously reproduced these ideas. For others, their notion of gender was strengthened by their religious beliefs. For Colombian and Latino men in general, masculinity consists of: 1) virility, shown by physical strength and an active sex life; (2) manliness, as the equivalent of responsibility and public recognition, and (3) rejection of the feminine, reflected in a suspicion of a close link between mother and son that goes beyond childhood; men's incapability to impose authority and control the sexuality of the females in his household; men being a victim of infidelity, and men being passive partners in a gay relationship (Viveros, Olavarría & Fuller, 2001).

Deconstructing hegemonic masculinity drew on the students' own experience and helped them to find the sources of gender stereotypes. Some men understood why their non-hegemonic behaviors or beliefs were questioned and some women recognized the hegemonic idea of acting like a man in the conduct of their own families. The gay students discussed what

it means to be both a man and a gay. These insights were a first step towards raising their awareness of male identity issues.

Highlighting difference promotes inequality

The syllabus of *Language, culture and identity* was based on Cultural Studies theories. Therefore, the classes were organized in terms of identity markers, that is, race, class, gender, and sexual orientation, among others. One concern of the students was whether taking a differential approach to identity contributed to maintain inequality, even more so if an expected 'ideal' world is one where differences are not highlighted but rather accepted as part of everyday life. Some students claimed, for example, that homosexuality should be accepted as part of the spectrum of human diversity and that people should see that it is as ordinary as any other sexual orientation. This concern led us to identity politics.

Some students had a very utopian view of society which led them to think of the possibility of a world in which there is no discrimination against those who are different. However, their ideas became nuanced after learning about the traditional oppression of certain groups and the resulting need for a differential approach to class, race, gender or sexual orientation. By analyzing the goals of the different waves of feminism and breaking down the acronym LGBTQ+, the students learned how identity politics serves to unite minorities and enables them to effectively claim their rights. They also became aware of how heteronormativity conceals differences and furthers the idea that there is only one way to be a man or woman, or a gay or lesbian.

Intersectionality (Crenshaw, 1989) is a concept created by Black feminists which holds that discrimination does not come from only one source. For example, race and gender, or class and sexual orientation, may act in combination to discriminate against a person. This concept threw light on the interlocking matrix of domination (Collins, 2000) made up of gender, race, class, age, and sexual orientation. It also underlined the need to acknowledge differences, an idea of identity politics, and helped the students to understand how different combinations of discrimination against a race, gender, class or sexual orientation have been responsible for violence against women in Colombia

New possibilities for learning about genders and sexualities

Recently, a senator from a Colombian right-wing party criticized a campaign by the State's Family Welfare Institute to teach parents and children that toys do not have a gender. Similarly, during the peace negotiations with the FARC guerrilla, this right-wing party attacked its differential gender approach. Many Colombians are well aware of how right-wing media groups and churches have whipped up a panic about the danger of 'gender ideology'. However, there is no certainty that it really exists. Thus, analyzing how certain politicians capitalize on such fears could be a fruitful subject of study.

Teaching sexual diversity in schools is still difficult, as it is seen as a private matter. Even though LGBTQ+ rights organizations like Colombia Diversa have published manuals on this subject, schools are still unwilling to include it in their curricula. While teachers are willing to discuss sexual diversity in the classroom, they need help from parents and the mass-media to establish a more positive sexual education (Sanabria-León, 2016). The Colombian State has started to formulate a differential policy for the LGBTQ+ community; however, practical efforts to implement it in schools have been meager so far, another subject which merits further research.

During the course on *Language, Culture and Identity*, some of the gay students seemed to be always 'waving the gay flag', meaning that, for these students, their sexual identity prevailed over all other aspects of their life and their other identities were unconditionally linked to being gay, making all their other identities invisible. This attitude transmitted a new, essentialized gay identity, that is, it attributed a fixed characteristic or 'essence' as universal to all gay men, which make these students act out a predetermined role to justify their membership in the gay category. Here too, a study of the construction of the identities of gay youth and how homonormativity (Duggan, 2002), a hegemonic view of being homosexual, influences the building of young gay identities and the way youth become part of gay communities, as would a study of how race, class, age, and gender shape the construction of a gay identity, one based on an intersectional approach to sexual orientation.

Bibliography

- Chisholm, M. (2015). Developing counter-hegemonic pedagogy in adult & higher education. *Adult Education Research Conference Proceedings*.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought. Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *University of Chicago Legal Forum*, (1), 139–168.
- Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233.
- Duggan, L. (2002). *The incredible shrinking public: Sexual politics and the decline of democracy*. Beacon Press
- hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Nueva York: Routledge. <http://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/12>
- Mehta, A. (2019). Teaching Gender, Race, Sexuality: Reflections on Feminist Pedagogy. *Kohl: A journal for body and gender research*, 5(1), 24 – 30. <https://kohljournal.press/reflections-feminist-pedagogy>
- Monsalve, M. (2017, October 14). La ciencia también malinterpretó a las mujeres. *El Espectador*. Tomado de <https://www.elespectador.com/noticias/ciencia/la-ciencia-tambien-malinterpreto-las-mujeres-articulo-718133>

Sanabria-León, G. (2016). La educación intercultural en América Latina y el Caribe como medio para la inclusión en la escuela: estudio de caso en establecimientos educativos en la ciudad de Bogotá, Colombia. En J.A. Gómez (Comp.). *Educación, sociedad e interculturalidad: Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Santos-Velásquez, L. (2009). *Masculino y femenino en la intersección entre el psicoanálisis y los estudios de género*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Facultad de Ciencias Humanas.

Solórzano, D., & Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter-story telling as an analytical framework for education. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23-44.

Téllez, V. (2013, September 23). Una ciudad de machos. El Espectador. Tomado de <https://www.elespectador.com/noticias/bogota/una-ciudad-de-machos-articulo-448046>

Viveros, M., Olavarría, J. & Fuller, N. (2001). *Hombres e identidades de género*. Universidad Nacional de Colombia.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50.



Este libro se terminó de
imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda. En
Bogotá, D. C. Colombia,
en el mes de junio de
2021.



El libro es un gran aporte a la problemática de género desde una perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés, lo que supone no solo una sistematización de experiencias investigativas de sus autores, sino un referente en el campo.

This book is a great contribution to gender studies from the perspective of applied linguistics to the teaching of English. This implies not only a systematization of the research experiences of the book's authors, but also a reference in the field.

Dra. Adriana Patricia Gallego Torres
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La gran apuesta que se construye y entreteje en este libro, va en la línea de un “pensamiento en movimiento” que privilegia la necesidad de ahondar en un tercer espacio que se interese por promover discursos generizados para la educación en donde se explore la interfaz identidades (de género), el lenguaje y la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

The great contribution built and interwoven in this book aligns with a “thinking-in-motion” approach that privileges the need to delve into a third space interested in promoting gendered discourses for education where the interface of (gender) identities, language and the teaching/learning of foreign languages is explored.

Dr. Carlos Rico Troncoso
Pontificia Universidad Javeriana

Este libro contribuirá a que el género siga tomando fuerza como una perspectiva de vida y de investigación, y un tema de interés para todos quienes nos desempeñamos en el campo de las lenguas en Colombia, un país que, como bien lo dicen en el libro, se ha caracterizado por su carácter conservador y excluyente.

This book will help gender studies continue to gain strength as a perspective on life and research, and as a topic of interest to all of us who work in the field of languages in Colombia, a country that has been characterized by its conservative and exclusionary nature, as stated in the book.

Dr. Jaime Alonso Usma Wilches
Universidad de Antioquia

ISBN: 978-958-787-272-9



9 789587 187272