

Experiencias narrativas en el aula L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en
Lenguas Modernas relacionadas con prácticas heterosexistas

Camila Arias Briceño

Ricardo Díaz Eljaiek

Pontificia Universidad Javeriana

Lic. en Lenguas Modernas

Trabajo de Grado

2015

Tabla de contenido

Introducción	9
Contexto	13
Justificación	24
Estado de la cuestión.....	27
Marco teórico.....	32
Marco metodológico.....	37
Análisis de datos.....	49
Conclusiones	74
Bibliografía.....	78
Anexos	81

Resumen

En este proyecto de investigación se presenta un análisis de los datos recolectados de entrevistas realizadas a estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Se recolectaron diez narrativas de estudiantes a partir de sus experiencias en las clases de francés e inglés. Estas narrativas se obtuvieron con el fin de analizar qué prácticas heterosexistas percibían dichos estudiantes, sin tener en cuenta sus orientaciones sexuales e identidades de género, en las aulas de L2. Las entrevistas fueron semiestructuradas y los datos recogidos fueron analizados con un software pertinente.

Los hallazgos mostraron, en primer lugar, que efectivamente se presentan prácticas heterosexistas en las aulas de L2 de la PUJ. Estas prácticas, por otro lado, fueron codificadas y agrupadas en cinco categorías. Las prácticas que pertenecen al primer grupo están relacionadas con aquellos sucesos en donde se actúa con respecto a una normatividad heterosexual, que excluye cualquier manifestación de orientación sexual o identidad de género que no responda a un estereotipo binario de hombre y mujer complementarios entre sí. Por otro lado, se encontraron las prácticas relacionadas con el papel profesoral. En estas se evidencian las actitudes de los profesores cuando se tratan temas no heteronormativos en clase o cuando se hacen comentarios que pueden afectar a algunos estudiantes, tanto a nivel personal como en su proceso de aprendizaje de la lengua. El tercer grupo es el de las prácticas de estereotipación por asociación, en donde los estudiantes llegan a conclusiones sobre la orientación sexual de un compañero basándose en comportamientos y prácticas que se atribuyen estereotípicamente a ciertas personas. El siguiente grupo es el de las prácticas de ocultamiento, que se presentan cuando se esconden actitudes e identidades no heteronormativas, invisibilizándolas.

Finalmente, están las prácticas inclusivas, que se oponen al tema de investigación. Estas prácticas muestran el reconocimiento de la diversidad y su aceptación. El presente trabajo visiona que la información aquí presente se pueda utilizar para visibilizar y reflexionar sobre las prácticas heterosexistas para que, en adelante, se puedan generar espacios que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar cómo se identifican en un nivel de género o de orientación sexual, y que a la vez se haga un énfasis en las prácticas inclusivas que proporcionan un ambiente seguro y óptimo para el aprendizaje.

Abstract

This research project presents an analysis of the data collected from interviews done to students in the BA in Modern Languages program from Javeriana University. Ten narratives were collected based on experiences from students taking the English or French courses. These narratives were gathered so as to analyze which heterosexist practices were perceived by these students in L2 classrooms, not taking into account their sexual orientation or gender identity. The interviews were semi-structured and the data collected was later analyzed with a suitable software.

Findings showed, in the first place, that heterosexist practices were indeed present in L2 classrooms in the PUJ. These practices, on the other side, were codified and grouped in five terms. The practices that belong to the first group are related to those events in which people act according to heterosexual normativity, which excludes any manifestation of sexual orientation or gender identity that differs from the binary stereotype of the two complementary sides: male and female. On the other hand, practices related to the teacher's role were found. In these, teachers' attitudes towards non heteronormative subjects are treated in class or when comments are made that may affect some students, not only in a personal level, but also their language learning process. The third group is about practices related to stereotypes being manifested by association, where students conclude about peers' sexual orientation based on behaviors and practices that are usually attributed to certain people. The next group has to do with hiding practices, which are present when non-heteronormative attitudes and identities are hidden, thus invisibilized. Finally, there are inclusive practices, which are in opposition to the general research topic. These practices show the recognition of diversity and its acceptance. This research work seeks for the information presented to be used in order to visibilize and

reflect upon heterosexist practices so that, in the future, spaces that promote the learning of all students, no matter their gender identity or sexual orientation, can be created, and that an emphasis be made on inclusive practices that provide a safe and prime learning environment.

Résumé

Dans ce projet d'investigation, on trouvera l'analyse des données réunies des interviews faites aux étudiants de la Licence en Langues Modernes de l'Université Javeriana. On a collecté dix narratives sur les expériences des étudiants des classes de français et d'anglais. Ces narratives ont été obtenues avec l'objectif d'analyser quelles pratiques hétérosexistes étaient perçues par ces étudiants, sans prendre en compte ses orientations sexuelles et identités de genre, dans les salles de classe de L2. Les interviews ont été semi-structurées et les données collectées ont été analysés avec un software pertinent.

Les trouvailles ont montré, en premier lieu, que effectivement des pratiques hétérosexistes se sont présentés dans les salles de classe de la PUJ. Ces pratiques, d'un autre côté, ont été codées et groupées dans cinq termes. Les pratiques du premier groupe sont présentes dans ces événements dont les personnes se comportent d'accord avec la normativité hétérosexuelle, qui exclus n'importe quelle manifestation d'orientation sexuelle ou identité de genre qui ne réponde pas à un stéréotype binaire de l'homme et de la femme, qui sont complémentaires entre eux. D'un autre côté, on trouve les pratiques liées avec le rôle du professeur. Les attitudes des professeurs ce sont montrées quand thèmes non hétéronormatives sont abordés dans la classe ou quand des commentaires sont faits, qui peuvent affecter aux étudiants, bien de manière personnelle, mais aussi leurs processus d'apprentissage d'une langue. Le troisième groupe est celui des pratiques des stéréotypes faites à partir de l'association, où les étudiants concluent sur l'orientation sexuel d'un camarade basé sur comportements et pratiques qui usuellement sont attribués a certaines personnes. Le groupe suivante est celui des pratiques d'occultation, où des attitudes et identités non hétéronormatives sont occultées et invisibilisées. Finalement, on

trouve les pratiques inclusives, qui s'opposent au thème principale du travail d'investigation. Ces pratiques montrent la reconnaissance de la diversité et son acceptation. Ce travail d'investigation visionne que l'information présentée se puisse utiliser pour montrer et réfléchir sur les pratiques hétérosexuelles pour que, au futur, se puissent générer des espaces qui promeuvent l'apprentissage de tous les étudiants, sans importer leur identité de genre et orientation sexuelle, et qu'on fasse un emphasis dans les pratiques inclusives qui donnent un environnement d'apprentissage sûre et optimale.

Palabras clave

Español	English	Français
Prácticas heterosexistas	Heterosexist practices	Pratiques hétérosexistes
Aprendizaje L2	L2 learning	Apprentissage de L2
Identidad género	Gender identity	Identité de genre
Narrativas	Narratives	Narratives

Introducción

El presente trabajo está basado en el análisis de narrativas que se obtuvieron a partir de entrevistas realizadas a estudiantes de las clases de francés e inglés en la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) para identificar, describir y analizar experiencias sobre prácticas heterosexistas en dichas clases (ver Objetivos, p. 23). La descripción y explicación de la estructura del trabajo hacen parte del objetivo de esta introducción.

En primer lugar, se proporciona el contexto sobre el que se basa la investigación y a raíz del cual se plantea la problemática a trabajar. Este espacio ha sido utilizado para dar una imagen descriptiva, bastante general, de ciertos sucesos importantes que, recientemente, se han presentado en un nivel nacional, local y dentro de los dominios de la PUJ, relacionados con prácticas heterosexistas. Esto con la finalidad de ilustrar el ambiente en el cual se desarrolla nuestro problema de investigación. En este contexto también se presenta un análisis de varios libros de texto utilizados en clases de L2 en la PUJ, en donde hay una invisibilización total de las temáticas no heteronormativas.

El trabajo continúa con la justificación, en donde se establece por qué es importante una investigación como esta. En ella se explica que el trabajo comenzó con una orientación diferente, pero que por motivos de disponibilidad que resultaron en un agravio durante la realización del trabajo, fue necesario cambiar la metodología. También en la justificación se explica por qué es necesario un trabajo así justo en este momento, pues en la actualidad, la educación en lenguas ha tenido una tendencia de investigación hacia el estudiante como centro, en vez del profesor. Esto permite que se entienda que hay situaciones dentro de cada individuo, en las que inciden factores externos, que afectan su aprendizaje, tanto de manera negativa como positivamente. En este caso, esas

situaciones están relacionadas con cómo las diferentes prácticas heterosexistas que se reproducen en el aula afectan dicho aprendizaje.

Para que la investigación fuera posible y que se tuviera un punto de partida sólido, fundamentado en trabajos realizados anteriormente que dieran una idea de cómo proceder, fue necesario hacer una búsqueda bibliográfica que devino en el estado de la cuestión. En esta sección hay un mapeo general de los distintos autores que han trabajado los temas de identidades de género no normativas, su relación con el aprendizaje de lenguas y las narrativas como forma de hacer investigación. Este fue un texto base que se tuvo en cuenta para dar los siguientes pasos en el trabajo, como el realizar los marcos teórico y metodológico, el análisis en general y finalmente llegar a las conclusiones.

La primera aproximación que se tuvo hacia el planteamiento del problema de investigación fue basada en las experiencias propias que como estudiantes de la LLM tuvieron los autores del trabajo en las aulas de L2 de la PUJ. En esta medida, se buscaba establecer si existían puntos en común entre las vivencias personales de los autores y otros estudiantes de la carrera que vieron clases de L2. De ahí surgió la problemática de qué prácticas heterosexistas existen en las aulas de inglés y francés de la PUJ (ver Formulación del problema, p. 23).

Antes de la recolección y el análisis de datos, se realizó un marco teórico, en el que se presentan definiciones de los términos indispensables para entender la investigación, no solamente a nivel conceptual, sino desde la manera en que se van a tratar en términos del trabajo. Para la elaboración de este, se emplearon las preguntas que Pavlenko (2008) realiza en *Research methods in the study of gender in second/foreign language*.

En un primer momento, el objetivo del trabajo era analizar prácticas discursivas heterosexistas por parte de profesores y estudiantes a partir de observaciones directas de las clases, pero no se obtuvieron los permisos necesarios y de manera oportuna por parte de los profesores. Desafortunadamente, esta situación implicó una pérdida de tiempo significativa para el proceso, e hizo necesario el cambio de metodología para la recolección y el análisis de datos y, aunque la problemática seguía siendo similar, fue necesario reformular la pregunta de investigación y los objetivos. La metodología elegida fue la de narrativas.

El análisis de las narrativas se hizo a partir de un software llamado ATLAS.ti. Con ayuda de este fue posible codificar todos los patrones que se repetían en las diferentes narrativas, relacionados con prácticas heterosexistas. Finalmente, la similitud de los diferentes códigos permitió aunarlos en grupos, llamados subcategorías; cada una responde a una práctica y todas derivan de la macro-categoría que se denominó “Prácticas heterosexistas en aulas L2”. De esta manera fue posible evidenciar cuál es la naturaleza de las diferentes prácticas heterosexistas y cómo se manifiesta cada uno de estos grupos de manera particular, construidos a partir de cada uno de los códigos.

El trabajo también tiene un componente posterior a su final y es el de su lectura y reflexión por parte tanto de profesores de la carrera como de estudiantes de la LLM, es decir docentes de formación. Desde el principio, para ambos investigadores la aplicabilidad del trabajo era un tema de gran importancia, las implicaciones que tendría para quienes lo leyeran y el efecto que tendría en las clases de inglés y de francés. El trabajo, además de simplemente visibilizar prácticas que están afectando el aprendizaje de manera negativa, puede ser utilizado como base para un cambio y para futuras investigaciones. Con lo primero se pretende que, al leer el documento, la comunidad educativa relacionada con la

enseñanza de lenguas en la PUJ, pueda reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y cómo éstas contribuyen o no con la reproducción del modelo heteronormativo.

El trabajo es, en cierta medida, una continuación y ampliación de la investigación realizada por Díaz y Escobar (2013) (ver Estado de la cuestión, p.27), aun cuando el enfoque que se le dio al marco teórico y al contexto son completamente diferentes, así como las preguntas realizadas en las entrevistas. De esta misma manera, se espera que este trabajo siga un rumbo, después de terminado, que en futuras investigaciones sea tenido en cuenta por otros estudiantes y que sirva como punto de partida para continuar indagando y reflexionando acerca de género y enseñanza de lenguas. Este campo de investigación, en el contexto colombiano, es muy reciente y queda mucho por hacer; sin embargo a través del presente trabajo se busca aportar con los hallazgos y el análisis con los que se trabajó durante dos años.

Contexto: discurso heterosexista, diversidad sexual y de género, la inclusión en la educación colombiana y las lenguas extranjeras en la construcción de identidad

A lo largo de la historia, la sociedad ha reproducido y establecido un modelo de identidad sexual, identidad de género y orientación sexual como normal, o natural a través de lo que se conoce como discurso heterosexista o heteronormativo (Valcuende del Río, 2006). Es importante tener en cuenta que heterosexismo y homofobia no son sinónimos, como podría pensarse, pues el primer término hace referencia a una discriminación sistemática, mientras que el segundo se considera simplemente como un prejuicio (Burke, 2000).

El heterosexismo parte de la base de que el sexo, de carácter biológico, determina la identidad de género de las personas (Luengo y Esteban, 2008). De esta manera solamente existirían dos identidades posibles: la masculina y la femenina, ya que “independientemente de su voluntad cada persona es adscrita a un género desde el momento en que nace” (Ibíd. p. 106). La orientación sexual de estos géneros debe ser heterosexual. A pesar de esta idea de que solamente se puede ser hombre o mujer, la realidad nos muestra, como indica Torras (2007), que hay una gran diversidad de cuerpos y que es el mismo sistema heterosexista el que no permite que esta sea visibilizada. Es por esto que las personas intersexuales, por ejemplo, son marginalizadas al no pertenecer al sistema binario hombre-mujer.

Así, todas las personas que se identifican con un género que no corresponde a su sexo, que no tienen una orientación sexual heterosexual y que no actúan de acuerdo con el estereotipo binario de mujeres sumisas y obedientes u hombres agresivos y asertivos, por ejemplo, son invisibilizadas. Esto sucede porque desde la heteronormatividad sus prácticas no son consideradas normativas (Francisco, 2013). En otras palabras “el modelo dominante de heterosexualidad se constituye seleccionando determinados elementos y

relegando a un segundo plano, cuando no negando, todos aquellos que no encajan en el mismo” (Valcuende, 2004, p.169). La heterosexualidad, según el discurso heterosexista, además de ser un modelo social histórico que ha sido naturalizado y que deja de lado a todos los que pertenecen a otras categorías (Valcuende, 2006), impone su superioridad frente a lo que se considera no normativo o anormal (Cantor, 2008).

Tanto a partir del feminismo como de la Teoría Queer -o de sexualidades transgresoras o no normativas- se ha trabajado, en un primer lugar, por desligar los conceptos “sexo” y “género”. Con base en esta separación se comenzaría a entender que cuando se habla de identidad sexual e identidad de género no se habla de algo fijo en el ser humano. Por el contrario, la identidad y la orientación sexual son constructos (Fonseca y Quintero, 2009) que resultan de factores tanto personales como sociales y que posicionan a los individuos en relación con ellos mismos y con los demás (Díaz y Escobar, 2013). Estos factores influyen de manera distinta en cada persona, lo que resulta en construcciones de identidades diversas, que tienen que ver con la manera en que los individuos se perciben a sí mismos (Colombia Diversa, 2006). En otras palabras, existen tantas identidades -sexuales y de género- como personas (Valcuende, 2006). Desde este punto de vista, quienes se reconocen dentro de categorías no heteronormativas “desestabilizan los cánones universalistas, transgreden los patrones unívocos y subvierten de forma sistemática sus propios límites y los códigos dualistas que definen los comportamientos heteronormativos” (Mérida, 2006, p. 70).

Debido a que la identidad se co-construye y se ve constantemente influida por factores sociales, es evidente que en escenarios como la escuela y la universidad, los discursos que se manejan son decisivos para las personas, en tanto que pueden brindarles seguridad y una sensación de aceptación, o bien lo contrario.

Es en las instituciones educativas, precisamente, donde surge una tensión entre los esfuerzos a nivel institucional por incluir a todo tipo de estudiantes y las prácticas heterosexistas que reproducen directivas, maestros y estudiantes, en ocasiones de manera inconsciente (Cantor, 2009). Es decir que, si bien se supone que los estudiantes deben acceder a la educación sin importar su identidad de género u orientación sexual, entre otros factores, dentro de las aulas de clase pueden ser víctimas de un trato discriminatorio por parte de sus compañeros o de sus profesores. Estas manifestaciones de discurso violento impiden que se cumpla con el principio de inclusión, si se comprende como una “modificación pedagógica e institucional de la escuela para que responda a las necesidades de todos los y las estudiantes” (García, 2007).

Una de las necesidades principales de los estudiantes no heterosexuales sería la de ser visibilizados en las diferentes experiencias educativas, que sus prácticas no sean vistas como anormales o patológicas (García, 2007). Así se cumpliría con uno de los macro objetivos del Plan Decenal de Educación para los años 2006 a 2016 que busca “[g]enerar en el sistema educativo y en la escuela reflexiones y acciones que promuevan el reconocimiento de las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas” (2006, p. 55).

La idea de que la inclusión en la educación requiere de procesos reflexivos, de nominación y reconocimiento de la diversidad, implica que los docentes cuenten con herramientas para poder abordar temas de identidad sexual, identidad de género y orientación sexual. Por otro lado, también es necesario que en sus discursos se haga evidente el principio de respeto y que puedan reaccionar en caso de que un estudiante sea víctima de maltrato por parte de uno de sus compañeros. En otras palabras, “[q]uien

está encargado de la educación, debe evitar que se violente, de alguna manera, a algún o alguna estudiante por ser una persona LGBT” (Colombia Diversa, 2006, p. 2).

Para la elaboración de este trabajo se partió de la hipótesis de que en la PUJ de Bogotá es posible identificar prácticas mediante las cuales se reproduce el discurso heterosexista, aun de manera inconsciente: en las prácticas educativas y los comportamientos de los docentes, por una parte, y en los materiales que se emplean, como los libros de texto, por otra (Farfán, 2013). A partir de esta hipótesis y a través del análisis de experiencias narrativas de estudiantes de lengua extranjera, fue posible evidenciar cómo los textos, los docentes y los mismos estudiantes reproducen el estereotipo binario de género, que diferencia a los seres humanos en hombres y mujeres y les asigna roles y atributos específicos con base en esta caracterización (Escobar, 2013).

En la medida en que los estudiantes de lenguas avanzan en su proceso de aprendizaje y se construyen como hablantes, también están construyendo su identidad de género (Bidlake, 2005 y Farfán, 2013) y su percepción frente a temas como el matrimonio, la familia y el “deber ser” de las relaciones afectivas según las prácticas que pueden presenciar en la clase. Presentar a los estudiantes ejemplos en los que solo hay dos opciones de *ser* (hombre-mujer) que determinan también el *hacer* en cuanto a las diferentes prácticas sociales no concuerda con una realidad en la que existen múltiples manifestaciones de género (Escobar, 2013), que no son fijas ni determinantes y que no corresponden con un estándar impuesto de normalidad. Es por esto que las clases de lengua extranjera deben servir como espacios para cuestionar lo que se ha naturalizado, y para que a través del lenguaje, tanto estudiantes como docentes puedan construir y expresar su identidad de género (Nielsen y Davies, 2008).

En su estudio, 'La representación axiológica del género y la orientación sexual en libros de texto de inglés para Secundaria', Guijarro (2005) hace un análisis de varios libros de texto en función de dos variables: orientación sexual y género. El análisis pretende buscar manifestaciones no heteronormativas de estas variables en cinco libros:

- Editorial Oxford University Press:
WILDMAN, J., N. WHITNEY, & T. FALLA (1999): 'Thumbs up! 2. Oxford: OUP.
(Guía didáctica para el profesor 2; Student's Book 2; Workbook 2).
- Editorial Longman:
MOHAMED, S. & R. ACKLAN (1993): The Pre-Intermediate Choice. The
Beginners' Choice. Longman. Great Britain. (Student's Book; Workbook).
- Editorial Cambridge University Press:
PUCHTA, H. y J. STRANKS (2004): English in Mind. Cambridge: Cambridge
University Press. (Student's Book; Workbook).
- Editorial Express Publishing:
DOOLEY, J. & V. EVANS (2004): Blockbuster 1. Newbury: Express Publishing.
(Student's Book; Workbook & Grammar Book).
- Editorial Burlington Books:
FIELD, P. et al. (1998): Top Class 3. Limassol, Cyprus: Burlington Books.
(Teacher's Manual; Teacher's Edition; Student's Book).

Como conclusión, Guijarro (2005) expone que en los libros hay una escasa representación de elementos como la diversidad y las diferencias, en términos de identidad y de género y orientación sexual. Por otra parte, los libros analizados transmiten valores heterosexistas, con la excepción de algunos elementos rescatables, como por

ejemplo: en la Editorial Cambridge University Press, se rompen estereotipos sexuales relacionados con los *hobbies*.

Se realizó el mismo ejercicio que hizo Guijarro (2005) con dos libros utilizados para la enseñanza lenguas en la PUJ. El primer libro, llamado ‘Progetto italiano 1’, es utilizado para los cursos de italiano que ofrece la Universidad a estudiantes de todas las carreras, en los niveles 1, 2 y 3. En él se encontraron en la unidad 6 (*Unità 6*) ‘*A cena fuori*’, dos secciones que incluyen temas relacionados con las variables de género y orientación sexual expuestas por Guijarro (2005). Estos son:

Nombre	Elementos comunicativos y lexicales	Elementos gramaticales
<i>Problemi di cuore</i> (problemas del corazón)	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar de problemas sentimentales. • Expresar posesión. 	Posesivos.
<i>La famiglia</i> (la familia)	<ul style="list-style-type: none"> • La familia. • Nombres de parentesco. 	Posesivos con los nombres de parentesco.

(El cuadro ha sido traducido del italiano)

(Marin, T., Magnelli, S., 2009)

En la sección A, *Problemi di cuore*, se estudia una conversación entre una madre y su hija en la que la hija demuestra cierta frustración, pues su novio está en una cena con su mejor amiga. En consecuencia, la joven llama al mejor amigo de su novio para ir a cenar los dos juntos y solos al día siguiente.

En la sección B, *La famiglia*, se muestra un árbol familiar que muestra a los abuelos, los padres y los hijos. En este caso, solo se muestran parejas heterosexuales para presentar los nombres de parentesco. Además de estas dos secciones, no hay otras que traten temas relacionados con el género.

El libro, como es posible evidenciar, trata los temas de orientación sexual e identidad de género de manera muy breve y superficial (los dos temas cubren un total de cuatro páginas del texto). No obstante, solamente se tratan temas basados en lineamientos de la heteronormatividad. Se invisibilizan las identidades y orientaciones diversas. Por lo tanto, se podría argumentar que el libro promovería un discurso heterosexista. Sin embargo, sería necesario analizar las prácticas pedagógicas dentro de las clases para identificar cómo se abordan los temas de identidad sexual, identidad de género y orientación sexual (si son abordados) y qué clase de discurso se reproduce mediante estas prácticas. Es ahí donde cobra importancia el presente trabajo. Es importante aclarar que el análisis que se hace al material se realiza con el fin de observar que existe un problema que debe ser abordado desde la investigación; sin embargo el presente trabajo no se basa en la evaluación de libros de texto. En otras palabras, el análisis que se hace a continuación de dos libros utilizados en la LLM para inglés e italiano tiene como función proporcionar un insumo para la configuración del contexto y el planteamiento del problema.

En el segundo libro, '*NorthStar 5: Listening and speaking*' (Preiss, S., 2004), se encontró en la unidad 8 el tema de las fuerzas militares bajo el nombre de '*Warriors without weapons*'. El tema de los hombres y las mujeres como individuos no es tratado; en cambio, la unidad habla de organizaciones como la Cruz Roja Internacional y su actuación en las guerras. No obstante, llama la atención que en todas las imágenes que muestran,

la mujer juega un papel de víctima y aparece muy pocas veces. Por otro lado, los hombres son dibujados o retratados como los héroes con mayor frecuencia.

Con una unidad tan corta, se hace difícil aludir al heterosexismo. Temas como la orientación sexual o el género no son el centro del capítulo. Sin embargo, sí hay una invisibilización de la mujer, pues no aparece en la misma medida que el hombre y las pocas veces que aparece, tiene un papel de víctima. Esto no corresponde con la actualidad, pues en países occidentales de habla inglesa, las mujeres pueden acceder a una carrera militar. Lo mismo sucede en Colombia, donde cada vez se conocen más casos de mujeres que están realizando su carrera en el ejército y que aspiran a pertenecer a los rangos más altos.

En la PUJ, es posible encontrar manifestaciones heterosexistas que a simple vista podrían pasar desapercibidas, pues han sido aceptadas por la reproducción de discursos que las naturalizan y las imponen socialmente. Si bien los ejemplos que se van a presentar no corresponden a espacios de clases ni al enfoque del trabajo, explican por qué desde el ambiente de la universidad se puede ser testigo de la reproducción de discursos de violencia. En los baños del tercer piso del edificio 51, los símbolos que designan el baño de mujeres y de hombres son diferentes de los estandarizados.





Las imágenes, que solo se encuentran en este piso del edificio, han sido modificadas para mostrar una sola visión de lo que se espera de un hombre y de una mujer y que no corresponde con todas las posibles manifestaciones de género, sino que responde a estereotipos. Lo que se presenta es el paradigma heterosexista del hombre musculoso, es decir que es físicamente más fuerte y la mujer delgada, dotada de senos y curvas, que acomoda sus brazos y su tronco para realzar sus atributos al ser vista. En otras palabras, mientras el hombre se representa como un ser fuerte, se objetiviza a la mujer en función de su cuerpo.

En su estudio sobre la política pública LGBT en la PUJ, Rodríguez y Valenzuela (2011), hacen explícito que en nuestra universidad, la mayoría de la comunidad, tanto docente como estudiantil, desconoce la política pública LGBT. Los autores aclaran que, mientras los profesores homosexuales confunden ciertos apartados de ésta con lo que dice la Corte Constitucional acerca de la población LGBT, el resto de la comunidad educativa ni siquiera sabe que esto existe.

En el trabajo, los resultados exponen que los participantes de la investigación utilizan términos como *hay que*, lo cual indica que hay una acción involuntaria referente al reconocimiento y la aceptación; *ellos*, palabra que construye una frontera entre homosexuales y heterosexuales, y *muchos, uno y algunos*, que tiene que ver con la falta de responsabilidad con la que se asume lo que se dice.

También reconocen que la mayoría de los miembros de la comunidad educativa, aunque respeten a las personas LGBT de la universidad, no solo las consideran como diferentes, sino que las definen a partir de eso, pues dicen que los homosexuales son personas con una orientación sexual *diferente*. Es decir, *ellos*, a quienes les gusta lo *diferente* no son lo mismo que *nosotros*. Esto pone en evidencia la frontera que potencialmente marcan las prácticas heterosexistas en la PUJ, ya que se está creando la identidad de un *nosotros* a partir de la otredad.

En el estudio sobre las narrativas de estudiantes gays y lesbianas en la PUJ, Díaz y Escobar (2013), que se menciona en la introducción de este trabajo (p. 9) a través de las experiencias de los participantes de su investigación, concluyen a manera de resumen que en el contexto de la universidad se manifiesta la reproducción de la heteronormatividad, que es un reflejo de la otredad como rechazo. Se marginaliza a quien es diferente en vez de reconocerlo, se censuran temas que no reproducen el modelo heteronormativo, que derivan en la autocensura de los estudiantes y que afectan negativamente su desempeño en la clase de lenguas. Además, y en mucha menor medida, se presenta la otredad como aceptación en los casos en los que se incluyen temáticas no heterosexistas en las clases (Ver Estado de la cuestión, p. 27).

Por esto, el trabajo pretende lograr una visibilización de las prácticas heterosexistas mediante el análisis de narrativas que resulte en un documento que tanto estudiantes – aprendientes de inglés y, en general, profesores en formación- como los profesores de idiomas puedan aprovechar para realizar una reflexión. La idea es que saquen sus conclusiones sobre la reproducción de un discurso violento en las clases y las implicaciones que puede tener en los aprendientes, en su identidad como hablantes de

una L2 así como en su identidad personal, que incluye necesariamente las variables de orientación sexual y de género.

Una vez establecido el contexto, se construyó la pregunta de investigación, que en el transcurso del trabajo fue modificada para ajustarse a los cambios que se fueron dando, tanto a nivel de lo que se buscaba con el trabajo, como de las circunstancias en las que este fue realizado. Así, se formuló la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas heterosexistas que, por medio de experiencias narrativas, se evidencian en las clases de inglés y francés de la Pontificia Universidad Javeriana?

Para responder la pregunta de investigación y tener una visión clara de la dirección que se quería tomar con el trabajo, se planteó un objetivo general: analizar cuáles son las prácticas heterosexistas que, por medio de experiencias narrativas, se evidencian en las clases de inglés y francés de la Pontificia Universidad Javeriana, soportado por dos objetivos específicos: identificar las prácticas heterosexistas que, por medio de experiencias narrativas, se evidencian en las clases de inglés y francés en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana, y describir las prácticas heterosexistas que, por medio de experiencias narrativas, se evidencian en las clases de inglés y francés en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Justificación: la necesidad de poner en evidencia las prácticas heterosexistas en aulas de L2

Este proyecto de investigación surgió por la necesidad, en este mundo cambiante, de aceptar y respetar las diferentes manifestaciones de identidades de género. Estas son resultado de la construcción que hacen los seres humanos a lo largo de sus vidas. Son, además, mediadas por las interacciones con otras personas en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Es por este motivo que el trabajo se enfocó en estudiantes que toman inglés y francés en la LLM de la PUJ de Bogotá.

La enseñanza de una lengua, además de los aspectos formales de fonética, fonología, gramática y léxico, implica que los estudiantes aprendan a desenvolverse en espacios reales por medio de la conversación y que adquieran conocimientos sobre las personas que viven en lugares en los que se habla la lengua objetivo. Lo anterior tiene que ver con las competencias pragmática y sociocultural. A ambas, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) les atribuye una gran importancia, como se puede evidenciar en el apartado sobre los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes en diferentes tareas. En el ítem denominado “actitud”, el Consejo de Europa (2001) explica que el nivel de apertura que tiene el aprendiente hacia la otredad y su disposición para tener en cuenta puntos de vista diferentes a los suyos son determinantes a la hora de desarrollar una tarea. Esto quiere decir que el principio de la enseñanza de lenguas, en vez de ser la reproducción de modelos que han sido

dominantes a lo largo del tiempo, es el reconocimiento del otro para un enriquecimiento a nivel personal y social.

Se ha evidenciado que en general en las clases de lenguas extranjeras, tanto la competencia pragmática como la sociocultural no se tienen en cuenta tanto como se debería. Las prácticas que se manejan en el aula responden a estereotipos que no corresponden con la realidad de la sociedad. Prueba de esto es que a los estudiantes se les continúan presentando personas con identidades de género normativas y orientaciones heterosexuales, como ejemplo para ilustrar los contenidos. Esto sucede sin tener en cuenta que en la actualidad esta caracterización responde a una de las múltiples posibilidades que existen para construir una identidad de género. Cuando se ignoran las identidades y prácticas no heteronormativas, es decir, las no binarias y no heterosexuales, se perpetúa el discurso heterosexista.

Las clases de inglés y francés en la PUJ de Bogotá fueron escogidas para hacer posible la puesta en evidencia o no de prácticas heterosexistas. Con esto se pretende iniciar un cambio que requerirá de mucha más investigación y acción. No obstante, también necesita de un comienzo, pues el mundo ha evolucionado para la inclusión de diferentes sectores de la población, como las comunidades afrodescendientes y las mujeres, por lo menos de manera oficial en occidente, en la dinámica de una vida normal.

Haber realizado el trabajo investigativo propuesto es de gran importancia, pues al resaltar prácticas heterosexistas en las clases de lenguas extranjeras, tanto docentes como estudiantes que son a su vez docentes en formación, tendrán la oportunidad de reflexionar sobre algunos de sus comportamientos, que reproducen ciertos modelos basados en la discriminación. Así, el trabajo tiene implicaciones a nivel de prácticas

pedagógicas no solamente de los profesores, sino de quienes están en proceso de formación.

Si bien es necesario poner en evidencia las prácticas discriminatorias contra ciertos estudiantes, también mediante el trabajo de investigación será posible que la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales se visibilice y se reconozca. Esto, según Díaz y Escobar, (2013) implica que si bien se identifica a los otros desde la diferencia, se hace para enriquecer el contexto social y educativo de los estudiantes. Así, las aulas de L2 de la PUJ podrán ser espacios en los que predominen la comprensión de la diversidad, el respeto y la tolerancia y no de reproducción de modelos violentos.

El trabajo implicó, además de la recolección y el análisis de los datos, un proceso reflexivo, que sirve como base para promover acciones que tengan un efecto sobre los comportamientos discriminatorios y los procesos de invisibilización presentes en el aula. Se utilizaron narrativas, pues por medio de ellas es posible evidenciar aspectos en común, a partir de experiencias vividas, que corresponden a categorías en relación con una macro-categoría, que en el caso del trabajo se denomina “Prácticas heterosexistas en aulas L2” (ver Análisis, p. 50).

Estado de la cuestión: revisión bibliográfica sobre estudios de identidad de género, orientación sexual y construcción de identidad en el aula L2

En la actualidad, se ha venido percibiendo un aumento de interés y sensibilidad con respecto a los temas de género y orientación sexual, en especial aquellos que tienen que ver con identidades no heteronormativas. En general, se encontraron estudios que se adscriben a las diferentes disciplinas para abordar lo anterior desde nuevas perspectivas.

Fonseca Hernández y Quintero Soto (2009), por ejemplo, explican la Teoría Queer en su estudio, con el cual pretenden deconstruir las concepciones estigmatizadas sobre la identidad de género y la idea general que se tiene sobre una centralidad de las sexualidades “normales”. Es decir, las que corresponden a un modelo heteronormativo, y una periferia de las otras. Por otro lado, Mérida Jiménez (2006) hace una pequeña revisión histórica sobre los estudios *Queer*. También desde una visión global, Valcuende del Río (2004) reflexiona sobre las diferentes propiedades aparentemente fijas que se atribuyen a los sujetos sexuados y con los que se van construyendo.

Desde una visión política, Forero Castillo (2010) pretende mostrar el menester de nombrar a los sujetos para que adquieran significación y, por ende, sean reconocidos como sujetos de derechos. También, Muñoz Onofre (2006) muestra desde la biopolítica cómo el discurso heterosexual se manifiesta como una barrera para las demandas de reconocimiento por parte de la ciudadanía no heterosexual en Colombia. Estos trabajos hacen comprender cómo el lenguaje, si bien puede emplearse como un elemento de exclusión, también debe servir para lo contrario.

En la lingüística aplicada, Cameron (2005) discute los fundamentos de construcción a los que están sometidas las identidades de género y las motivaciones que existen con respecto a la sustitución de la visión binaria de las identidades sexuales y de género por una de diversidad. Pavlenko (2001), por su parte, analiza cómo los valores y beneficios de ser bilingüe afectan de manera diferente a los hombres y a las mujeres. Por último, Hall (2003) reflexiona sobre la interacción de sociedad, lenguaje y género a través de lo que se llama “el individualista lingüístico”, que es aquel hablante que no responde a los patrones lingüísticos, de cómo se ha establecido que deberían hablar, un hombre y una mujer.

En el área de educación, Castañeda Peña (2008) describe cómo los discursos, aparentemente generizados, juegan un rol importante en un salón de clase colombiano de preescolar donde se enseña el inglés. Werner Cantor (2009) analiza el imaginario estudiantil predominante con respecto a jóvenes transgeneristas, gays y lesbianas. Esto lo hace por medio del estudio de los paradigmas culturales reproducidos en las instituciones de educación media. García Pérez et al (2013) innovan en su reciente artículo proponiendo una metodología para la formación inicial de un profesorado consciente de las nuevas perspectivas de género, por lo cual resalta el papel activo que tienen los docentes en la construcción de identidades de sus estudiantes a través de la reproducción de ciertos discursos.

Bidlake (2007) hace una revisión de la literatura en donde se presencian los diferentes cambios que ha percibido la lingüística aplicada con respecto al entendimiento de la relación entre lenguaje y género. En esta revisión se evidencia el cambio de perspectiva que pasa de un pensamiento positivista, en donde se asume una relación directa entre el lenguaje y el género viendo a este último de una manera aislada, y pasando a un marco

más constructivista y posestructuralista. En estos últimos, se ve el género como uno de los innumerables aspectos con los que se construye la identidad de un individuo. El objetivo del artículo es demostrar cómo las identidades de género pueden afectar el acceso que se tenga de una L2 y oportunidades de aprendizaje de lenguas. Esto influencia, a su vez, la cantidad y el tipo de exposición a la L2. El artículo concluye sugiriendo que el género podría tener una influencia en el éxito que se tenga en el aprendizaje de una lengua. Al final, la autora discute ciertas implicaciones que se darían en la práctica si se adoptara una posición que visibilice el género en el aula.

Además de estos estudios, es importante hacer énfasis en los trabajos de Pavlenko (2008), Norton (2004a, 2004b), Nielsen y Davies (2008), pues estas investigadoras han contribuido con varios artículos al área de enseñanza de inglés como segunda lengua desde la perspectiva de la identidad de género.

En primer lugar, el trabajo '*Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom*' de Norton y Pavlenko (2004) comienza por ver al género como un sistema complejo de prácticas discursivas y relaciones sociales, en vez de verlo como una variable individual. Esta visión, al igual que en el artículo de Bidlake (2007), tiene elementos posestructuralistas.

Este trabajo pone en primer plano las diferencias socioculturales, interculturales e interlingüísticas que influyen en la construcción de la identidad de género. Para esto, las autoras eliminan la asunción de que todos los hombres por un lado y las mujeres por el otro se relacionan por sus similitudes biológicas y roles sociales. Tampoco asumen que el tema de género está relacionado de manera intrínseca con los resultados que se tengan en una situación de enseñanza. En vez de esto, reconocen que el género interactúa con otras facetas importantes de una identidad social, como la etnia o clase social, para

configurar las experiencias, trayectorias y resultados de los estudiantes inmersos en un programa de aprendizaje de lenguas.

En el cuerpo del trabajo, las autoras muestran cómo los profesores de inglés se refieren al tema de género de cuatro maneras: “innovación curricular, [...] prácticas de enseñanza feministas, [...] manejo del tema [...] y manejo de clase y prácticas de toma de decisiones” (Bidlake, 2007).

Para materializar esto, se recurre a diferentes ejemplos de *ESL* en contextos variados canadienses y estadounidenses. Por otro lado, también se tienen en cuenta, para mostrar los casos de *EFL*, algunos ejemplos de Japón donde hay documentación con cierta extensión de la pedagogía feminista.

En segundo lugar, se presenta otro trabajo de Norton y Pavlenko del mismo año, titulado *Gender and English Language Learners Chapter 1: Challenges and Possibilities*. En este trabajo, las autoras hacen un recuento de conceptos básicos relacionados con género y enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Por último, el trabajo de Nielsen y Davis (2010), *Discourse and the Construction of Gendered Identities in Education*, muestra cómo las prácticas discursivas, con las cuales las personas se encasillan como hombres y mujeres, sirven como modo de aprendizaje para los niños, que están posicionando al género como parte de ellos como seres sociales. Según las autoras, en los salones de clase se puede hacer irreconocible la asignación de imágenes específicas a la concepción binaria de género. Un orden jerárquico entre niños y niñas se establece, materializando posiciones hegemónicas o marginalizadas. Por otro lado, los salones también podrían convertirse en espacios donde

los estudiantes descubren cómo expresarse libremente sin adscribirse a las visiones más tradicionales de género. Así, podrían forjar actitudes críticas con respecto al tema.

De esta forma, las autoras definen que el objetivo de su texto es revisar de qué forma el habla en un salón de clase influencia la construcción de género. Este objetivo se persigue de forma reflexiva, teniendo en cuenta los cambios en la concepción sobre género que se han visto en las últimas décadas.

Además de estos autores, y finalmente, la tesis de pregrado de Díaz y Escobar (2013), 'Experiencias narrativas de aula L2 de estudiantes javerianos/as gays y lesbianas', indaga sobre la relación entre las experiencias de aula de dichos estudiantes y su identidad sexual.

Este trabajo analiza estas experiencias a través de las narrativas de cinco estudiantes de la facultad de Comunicación y Lenguaje de la PUJ. En cuanto a la metodología, los investigadores utilizaron entrevistas semiestructuradas para la obtención de información y luego realizaron un análisis de datos cualitativos con la ayuda de un software especializado.

El estudio concluye que hay dos escenarios posibles en el aprendizaje de una segunda lengua. El primero muestra un caso de rechazo general al tema y autocensura por parte de los estudiantes identificados como "los otros". Esto hace que estos tomen una actitud pasiva en la clase y se ve afectado su aprendizaje significativo. El segundo escenario ocurre cuando se hacen visibles estos temas. En estos casos, los estudiantes se acercan más al aprendizaje y su interés aumenta significativamente.

En conclusión, el presente trabajo de investigación toma en cuenta elementos significativos de los trabajos referenciados anteriormente para permitir la construcción de

una base teórica que responda tanto a temas de identidad de género y orientación sexual basados en la *Teoría Queer* como la influencia de los discursos en el aula de L2 en la construcción de la identidad de los sujetos.

Marco teórico: definición de identidad de género, orientación sexual, y el papel de discursos heterosexistas en el aula L2

Como base para la realización del marco teórico del presente trabajo de investigación se formularon las respuestas a algunas de las preguntas que Pavlenko (2008) plantea en el texto *Research methods in the study of gender in second/foreign language education*. De esta manera se considera que hubo una mayor claridad sobre el enfoque que se le quiso dar al trabajo y la dirección en la que se quiso llevar a cabo la investigación para después tratar a fondo aquello relacionado directamente con la metodología de recolección y análisis de datos.

Es común encontrar que los asuntos relacionados con prácticas heterosexistas se agrupen en la categoría de “género”, aunque este término también se emplea con mucha frecuencia para abordar asuntos de violencia contra las mujeres, específicamente. Es por esto que se ha preferido hablar, a lo largo del trabajo acerca de identidad de género y orientación sexual. La primera se entiende como una construcción que resulta de la interacción de factores sociales, culturales e históricos y que influye en la manera como las personas se posicionan y actúan en sociedad (Farfán, 2013).

En concreto, la orientación sexual, según la Asociación Americana de Psicología,

se refiere a un patrón perdurable de atracciones emocionales, románticas y/o sexuales hacia hombres, mujeres o ambos sexos. La orientación sexual también se refiere al sentido de identidad de cada persona basada en dichas atracciones,

las conductas relacionadas y la pertenencia a una comunidad de otros que comparten esas atracciones. (American Psychology Association, 2012).

Por otro lado, la identidad de género

hace referencia a la experiencia personal de ser hombre, mujer o de ser diferente que tiene una persona; la expresión de género se refiere al modo en que una persona comunica su identidad de género a otras a través de conductas, su manera de vestir, peinados, voz o características corporales (American Psychology Association, 2011).

Esto quiere decir que la identidad de género y la orientación sexual son dos conceptos que, a pesar de estar relacionados, son diferentes. Por ejemplo, una persona transgénero es aquella que no se identifica con el sexo con el que nació (American Psychology Association, 2011). Cuando una persona dice que es transgénero, está definiendo su identidad de género. Sin embargo, esta persona todavía puede definir algo más: por quién se siente atraída. Es decir que también puede identificarse como alguien heterosexual, homosexual, bisexual o asexual. Cuando hace esto, se está definiendo en términos de orientación sexual.

Es necesario reconocer, sin embargo, que las propias definiciones de la Asociación Americana de Psicología son restrictivas, pues se reducen a experiencias de ser hombre o de ser mujer, y quien no se adscribe a ninguna de estas categorías pasa a ser “diferente”. En este sentido, esta designación de una persona como diferente es heterosexista, pues se refiere a alguien cuya identidad no corresponde con la normatividad. De Lauretis (2008) es más amplia con su definición de identidad de género, al mencionar que esta es el resultado de una construcción social, es decir que no es algo

fijo o estático, sino que se ve afectado por una serie de factores, y al final del día, al ser algo en construcción, tiene un carácter único en cada persona.

El discurso heterosexista reproduce la idea de que el sexo y la identidad de género pueden ser empleados como sinónimos y que el primero influye directamente en la segunda. Así, Luengo González y Gutiérrez Esteban (2008), indican cómo la dicotomía sexo/género se emplea para estructurar la sociedad, dado que los hombres tienen unos roles asignados que son diferentes, pero se complementan con los de las mujeres. Sin embargo, es importante tener en cuenta que para efectos del trabajo se consideró el género como un sistema en el que intervienen tanto relaciones sociales como prácticas discursivas que se construyen en contextos determinados (Norton y Pavlenko, 2004a). No se consideró como una asignación arbitraria basada en características fisiológicas. En este sentido no es posible concebir las identidades de género como fijas y estables, sino como algo en constante proceso de construcción -deconstrucción y reconstrucción- (Cameron, 2005). Ahora bien, se entiende por orientación sexual la preferencia hacia determinadas personas según su identidad de género.

Pavlenko (2008) resalta la importancia de aclarar los aspectos de las identidades de género, las prácticas y las relaciones que son relevantes en el trabajo. Es necesario mencionar que el trabajo pretendió hacer un énfasis en la manera en la que se tratan los comportamientos no heteronormativos, que se traducen en identidades de género que, por ejemplo, no responden al estereotipo binario femenino-masculino (de Lauretis, 2008). También se oponen a la complementariedad entre hombres y mujeres y a la supuesta superioridad de los primeros (Nielsen y Davies, 2008), y en orientaciones sexuales no heterosexuales (que no se reducen exclusivamente a la homo y a la bisexualidad) (Pavlenko, 2008).

Por lo general, las prácticas en clase -los ejemplos que presentan los maestros, los ejercicios del libro y las intervenciones de los estudiantes- responden a un sistema heteronormativo. Es decir, uno que presenta el modelo de pareja heterosexual (monógama, reproductiva y que se rige por los roles de género femenino-masculino complementarios), como lo “normal”, dejando de lado otras posibles representaciones no heteronormativas (Cameron, 2005) e invisibilizándolas.

Cameron (2005) explica que al ser el género algo que se *hace* (*performance*), debe ser estudiado de manera empírica, a través de la observación de interacciones entre aprendientes, profesores y materiales y los discursos que estos producen y reproducen (ver Marco metodológico, p. 38). En otras palabras, se consideran como prácticas todos aquellos momentos en los que hay intercambios dentro del salón de clase de inglés y las relaciones se definen en términos de dichos intercambios, es decir, en términos discursivos. Las identidades se construyen en contextos de interacción, en los que se debe evaluar el escenario y la situación, tanto a nivel lingüístico como a nivel social (Decke-Cornill, 2007).

Una pregunta que llama la atención es cuál es el interés que tiene el trabajo de investigación a nivel de la lengua. Es decir, qué relación tiene el tema del trabajo de investigación con el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta pregunta abarca el aprendizaje, el uso, los resultados y los discursos dominantes que normalizan ciertas identidades e invisibilizan otras (Pavlenko, 2008).

Se debe resaltar, en primer lugar, que quien está en proceso de aprender una lengua también está construyendo su identidad como hablante (Castañeda-Peña, 2008 y Farfán, 2013) pues los discursos en las clases de lenguas extranjeras están presentes, por ejemplo, en los libros de texto y en la interacción entre estudiantes y profesores,

e influyen en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, de quienes los rodean y de lo que es visto como aceptable. Esto quiere decir que las interacciones que el estudiante tenga con los discursos influyen su construcción como hablantes. Tanto los discursos de aprobación como los de desaprobación afectan el proceso de aprendizaje de una lengua (Farfán, 2013).

De esta forma, se asume que las prácticas heterosexistas afectan de manera negativa a los estudiantes, sus percepciones acerca de la lengua, sus procesos y en los resultados que estos presenten. En las aulas de clase deberían ser espacios en los que los estudiantes se sientan seguros y aceptados (Farfán, 2013). Es por este motivo que el trabajo cobra importancia como investigación dentro de la LLM (ver Justificación, p. 24).

La construcción del presente trabajo implica que haya una convergencia en los asuntos de género y aprendizaje de lenguas y en la manera en la que estos han sido investigados en las aulas de clase de L2. Al resolver las preguntas propuestas por Pavlenko (2008) desde la perspectiva que se tiene para el trabajo, se hace evidente la necesidad de no solo recolectar datos sino de analizarlos de manera crítica, de cuestionar lo que se considera fijo y natural y de poner en evidencia aquello que se ha invisibilizado.

Marco metodológico: entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos

Originalmente el objetivo general del trabajo era analizar cuáles son las prácticas discursivas heterosexistas que se evidencian en las clases de inglés de servicios de la Pontificia Universidad Javeriana. Sin embargo, con el cambio de orientación metodológica, ese objetivo no se podría cumplir satisfactoriamente. Desde el principio se tenía claro que en todo momento se quería tomar la posición de los estudiantes, es decir ver y oír lo que ellos perciben en sus clases.

Se siguió entonces la metodología de recolección y análisis de datos empleada por Díaz y Escobar (2013): las narrativas, pero estas no se redujeron a estudiantes gays y lesbianas. Tuvieron en cuenta en un nivel más amplio pues las prácticas heterosexistas abarcan más que estas orientaciones sexuales no heteronormativas al imponer identidades sexuales basadas en el estereotipo binario de género e imponer, además, una superioridad en los hombres frente a las mujeres (ver Contexto, p. 13).

La metodología del análisis de experiencias a partir de narrativas nos permite tener acceso a lo que tienen que contar los estudiantes sin observar ninguna clase de manera directa. De esta manera, pudimos obtener información sobre las experiencias que han tenido los estudiantes y las reacciones que estas generaron en ellos.

Al haber tenido la experiencia de aprender inglés no solamente en la universidad sino en diversos contextos, se entiende la importancia de conducir este trabajo, pues se ha tenido

la experiencia de presenciar prácticas heterosexistas en ciertas clases. Es por este motivo, como señala Clandinin (2006), que se busca construir y co-construir significado a partir de las entrevistas que se realicen, teniendo en cuenta la experiencia propia de los investigadores.

Es importante tener en cuenta que para la finalidad de este trabajo, a través de las narrativas de los entrevistados no se esperan únicamente ejemplos de prácticas heterosexistas. Se espera también llegar a entender, de una manera más profunda cómo estas prácticas afectan a los estudiantes.

Un resultado que, si bien no es deseado, es posible obtener es que los entrevistados nieguen haber sido testigos de prácticas heterosexistas en sus clases, y esto podría darse por una interiorización de las ideologías heteronormativas, que son elementos a través de los cuales las personas configuran su identidad y se posicionan –o son posicionadas- en la sociedad (Block, 2013). La producción de una narrativa es considerada como un proceso de construcción de significado (Barkhuizen, 2011) y va más allá del simple hecho de contar un suceso. Los participantes interpretan sus experiencias y las reconstruyen por medio de la narrativa teniendo en cuenta la manera en que se posicionan en la sociedad (Rondón, 2013).

Según Barkhuizen (2011), la producción narrativa se ve influida en gran parte por la identidad de quien participa en dicha producción. La identidad de los entrevistados es importante para el trabajo, no solamente en lo que tiene que ver con identidad sexual y de género y orientación sexual, sino en la forma como se posicionan los estudiantes en el contexto de aprendizaje de lenguas.

Los estudiantes entrevistados firmaron un consentimiento informado que contiene el nombre de los autores, el título del trabajo y el objetivo general. De esta manera se entiende que ellos autorizan que la información que proporcionaron sea analizada con fines académicos. Todos los estudiantes entrevistados están en la Licenciatura cursando en este momento. Algunos ya terminaron todos los niveles de lenguas, mientras que otros se encuentran cursando sus últimos niveles de francés o de inglés. Hay un solo caso en el cual el estudiante ya se graduó de la carrera. Las descripciones de cada uno se incluyen a continuación:

Julián¹

Julián tiene 21 años y viene de Buenos Aires, Argentina. Se encuentra cursando séptimo semestre de la Licenciatura. Comenzó en nivel intermedio de inglés, por lo que vio un total de tres niveles antes de terminar ese módulo.

María

Comenzó la carrera a los 30 años, está en séptimo semestre. Está casada y tiene una hija de 4 años. Antes de comenzar a estudiar la carrera vivió en Jamaica y en Japón por el trabajo de su esposo. Solamente tuvo que ver un nivel de inglés en la universidad. En este momento se encuentra haciendo la práctica en el Gimnasio Moderno.

Antonio

Es diseñador gráfico de la Nacional. Tiene 28 años y está en séptimo semestre. Vio dos niveles de inglés en la universidad. Se encuentra haciendo la práctica en el Gimnasio Moderno.

¹ Los nombres de todos los participantes fueron cambiados

Alejandro

Alejandro tiene 21 años. En este momento se encuentra en noveno semestre de la carrera. Su primer nivel de inglés fue el cuarto, intermedio bajo, lo que quiere decir que tuvo que completar un total de cuatro niveles para finalizar. En el caso de francés, hizo todos los niveles, pues empezó desde el principio. El semestre pasado terminó su proceso de práctica en el Colegio San Bartolomé La Merced.

David

David nació en Bogotá. Tiene 23 años. Está en el último semestre de la carrera, en décimo. Su primer nivel de inglés fue intermedio, es decir, el antepenúltimo. Por otro lado, francés comenzó en el nivel básico, el primero. En el momento ya terminó las exigencias de ambas lenguas. El semestre pasado finalizó su práctica en el Gimnasio Vermont.

Valentina

Valentina tiene 22 años. Está en séptimo semestre de la licenciatura. Entró en el nivel intermedio de inglés. Para terminar le restó hacer una totalidad de tres niveles. En cuanto al francés, comenzó desde el principio así que tuvo que hacer todos los niveles. Hace un año estuvo de viaje de estudios en Nueva Zelanda, proceso para el cual presentó y aprobó el IELTS. En este momento se encuentra haciendo su práctica en el Richmond y está en la segunda materia de fundamentos de investigación.

Diana

Diana está en octavo semestre de lenguas, tiene 22 años. Es de Ibagué, pero vino a Bogotá a estudiar psicología. Después de su primer semestre se arrepintió y se pasó a la Licenciatura en Lenguas Modernas en la PUJ. Comenzó su primer nivel de inglés en

intermedio e hizo tres niveles en total para terminar. En cuanto a francés, ella ya tenía cierto conocimiento del idioma. Sin embargo, decidió empezar de cero para recordar cosas que había olvidado.

Catalina

Catalina nació Bogotá. Tiene 21 años. Está en el séptimo semestre de la Licenciatura en la PUJ. El módulo de inglés lo comenzó desde el nivel 5, es decir, nivel intermedio. Actualmente ya lo finalizó. En cuanto al francés, comenzó desde el primer nivel y en este momento se encuentra cursando el último. En este momento se encuentra haciendo su práctica en francés en la misma universidad.

Pablo

Pablo tiene 26 años. Es de Santa Marta. Llegó a Bogotá para estudiar la licenciatura en la PUJ. En este momento ya se ha graduado de la carrera. Su nivel inglés lo comenzó en el penúltimo, es decir, intermedio alto. Por otro lado, en francés comenzó desde el tercer nivel, que es el de francés pre-intermedio.

Iván

Iván tiene 22 años. Nació en Bogotá. En este momento se encuentra en noveno semestre de la licenciatura. Comenzó inglés en el nivel intermedio bajo y ya finalizó la totalidad de los cursos. Eso quiere decir que estudió cuatro niveles. En cuanto al francés, empezó en el primer nivel y en este momento se encuentra cursando el penúltimo, es decir, el nivel intermedio.

Cada uno de estos participantes fue escogido a partir de del método de *snowball sampling*. Esto significa que un informante refiere a los investigadores otro informante (Atkinson y Flint, 2001), por medio de lo que Rondón (2012) llama “cadenas de referidos”.

Las narrativas trabajadas se pueden definir como producciones originales de individuos de una sección específica de una población (Linde, 1997). Las historias se construyen a través de las entrevistas y resultan de un trabajo conjunto tanto de quien conduce la entrevista como del entrevistado, lo que se conoce como diálogo narrativo (Barkhuizen, 2011 y Cohen, L. et al, 2007).

La estructura de las narrativas que hacen parte de este trabajo está jerarquizada de acuerdo con William Labov (Gay, 2013). Según él, una narrativa oral bien formada consta de seis etapas:

- *Abstract*: cuenta de qué se trata la historia.
- *Orientation*: responde a las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo?
- *Complicating action*: lo que viene después del primer acercamiento y contextualización de la historia.
- *Evaluation*: responde al cómo y al por qué la historia es interesante.
- *Result/Resolution*: responde a qué terminó sucediendo.
- *Coda*: una pequeña evaluación que hace el narrador sobre el tema que está tratando.

Con base en la estructura propuesta por Labov se analizaron las diferentes narrativas. La tabla que se muestra a continuación presenta el análisis estructural realizado a la entrevista de Julián, con quien se hizo el pilotaje del cuestionario. Las entrevistas completas con sus respectivos análisis se encuentran en la sección de Anexos (p. 81)

Fragmento	Función
<p>Pues sí llegamos a ver... eh. En clase. Digamos como... una película que no me acuerdo cómo se llama... eh. Pero era acerca de la revista Hustler. Una película sobre eso pero no me acuerdo el título</p>	<p>ABSTRACT</p>
<p>Pero... digamos que el enfoque ahí fue más sobre... ver qué era lo que hacían los personajes y ver cómo se desenvolvían en ese ambiente en donde, digamos, ese tema de la pornografía y no sé qué en la sociedad americana era muy tabú. Que era, que era como en los años 60, 70. Entonces eso estaba empezando y pues la sociedad americana muy conservadora. Y pues, eh, digamos que el tema estaba orientado a eso.</p>	<p>ORIENTATION</p>
<p>(...) es de temática de sexualidad en general, pero no... este. Obviamente en la película había homosexuales, había escenas heterosexuales, pero no, digamos, no estaba enfocada en lo uno ni en lo otro.</p>	<p>ORIENTATION</p>
<p>Era básicamente esa la actividad entonces a cada uno le tocaba un personaje y uno tenía que contar la historia de la película desde la mirada de ese personaje... y evaluar eso, pero nada más.</p>	<p>COMPLICATING ACTION</p>
<p>(...) me parece que es un tema que en las clases de inglés no, en las clases en general, no se toca mucho. Los profesores suelen evitar ese tipo de temas porque, como hay muchas eh digamos, tal vez, mentalidades diferentes dentro de la clase, entonces a lo mejor mencionar una cosa o la otra puede... digamos, afectar. Por ejemplo, con esta película, muchos estudiantes quedaron como ¿cómo se le ocurre ponernos eso? ¿Sí me entiendes? Como que eh... eso no es apto para una clase de inglés, mucha gente se quería salir de la clase cuando estaba proyectando la película porque había escenas explícitas. Entonces eh... digamos que también hay como una mentalidad de que la academia no admite ciertos temas sociales que son realmente muy regulares, pero que la academia es como para temas serios, ¿sí? Y eso no es un tema serio sino es un tema, eh, no sé, como prohibido.</p>	<p>EVALUATION</p>
<p>(...) yo creo que todo el mundo se sentía igual de incómodo porque era la experiencia de ver eso con treinta personas más.</p>	<p>RESULT</p>
<p>Yo creo que era lo explícito de las escenas (...) sí, en general.</p>	<p>CODA</p>

Las narrativas fueron analizadas con la ayuda del software ATLAS.ti. Este sirvió para encontrar ciertos patrones que se repiten en las diferentes narrativas para lograr hacer un análisis cualitativo.

El software funciona de la siguiente manera. En primer lugar, las narrativas son importadas al software. Luego, se selecciona cada oración del texto y se nombra con un código que indica de manera resumida qué se expresa en esa oración. A medida que se van codificando las oraciones, van surgiendo los patrones que se repiten numerosas o pocas veces. Es esta incidencia de los mismos patrones la que nos permitió llegar a las diferentes conclusiones.

Cuestionario

Procedimiento:

En total se realizaron diez entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas y transcritas. Posteriormente, los datos fueron codificados utilizando ATLAS.ti y analizados. A los entrevistados se les leyeron los dos casos que se muestran debajo y posteriormente se les realizaron las preguntas del cuestionario. Al ser entrevistas semiestructuradas, la manera en la que transcurrió cada una varió con respecto a la otra, sin embargo, en todos los casos se obtuvo información valiosa para el trabajo de investigación.

Primer caso:

En las clases de inglés en las que estuve, el tema de la homosexualidad no se mencionaba en absoluto como parte de la clase. Tengo que admitir que recuerdo que dos (de los cinco) profesores con los que estuve sí mencionaron el tema, pero no como parte de la clase, sino como comentarios sueltos sobre su opinión (que fue muy positiva, de hecho). Sin embargo, en los temas ya pertenecientes a la clase, siempre se optó por un

modelo heteronormativo. Aún recuerdo que cuando se me hacían preguntas relacionadas con el tema (“¿cómo se llama tu novia?” O “¿tu novia vive en Cartagena? O “me imagino que a tu novia no le dices esas cosas.” Porque, de hecho, deducían no solo que yo era heterosexual, sino que tenía una novia en alguna parte del mundo), me ponía rojo de la vergüenza y procedía a seguirles el juego y responder de acuerdo con sus normas: “no, no tengo novia”.

Segundo caso:

Alguna vez en clase me tocó actuar una conversación que estaba en el libro de texto. En esa conversación había un hombre y una mujer. A mí me tocó leer el papel de la mujer y a una chica le tocó leer el papel del hombre. Esto ocurrió porque el profesor no había leído los nombres de los personajes y su técnica de escogencia fue decir: “Hey, comienza tú y luego tú sigues”. Cuando empezó la chica a leer el papel del hombre nadie dijo nada. Sin embargo, cuando yo empecé a leer el diálogo de la mujer alguien soltó un “aaayyy” de esos que le dicen a los homosexuales de forma despectiva. En ese momento la gente del salón, incluyendo el profesor, se empezaron a reír. Mi reacción fue decir “qué estupidez” y luego el profesor rectificó que me había tocado por azar y me pidió que siguiera leyendo.

Preguntas:

1. ¿Qué piensas de esa situación?
2. ¿Alguna vez en alguna clase de inglés viviste o fuiste testigo de una situación similar?
3. Cuéntame qué pasó
4. ¿Tú cómo te sentiste al respecto?
5. ¿Has tenido o conoces a alguien que haya tenido experiencias similares en otra clase de inglés?
6. Dame un ejemplo de lo que pasó.

Codificación

Procedimiento

Después de realizar las entrevistas y transcribir las narrativas que se consideraron pertinentes respecto a la pregunta de investigación y que se validaron desde la perspectiva planteada por Labov, se utilizó el software ATLAS.ti para crear una serie de códigos que corresponden a temáticas que fueron recurrentes en la información brindada por los participantes. Estos códigos, a su vez, se agruparon dentro de cinco subcategorías, relacionadas con la categoría principal de prácticas heterosexistas en aulas L2 de la Licenciatura: prácticas de estereotipación por asociación, prácticas de ocultamiento, prácticas heteronormativas, prácticas relacionadas con el papel profesoral y prácticas inclusivas.

Categorías y códigos asociados

Las cinco categorías que se desprenden de las prácticas heterosexistas en aulas L2, y los códigos que se asocian a cada una de ellas se muestran en la siguiente tabla. La definición de cada uno de los códigos está presente en la sección de Anexos (p.81).

Categoría	Códigos asociados
Prácticas heteronormativas	<ul style="list-style-type: none">● Actitudes estereotípicamente masculinas● Heterosexualidad supuesta a priori● Homofobia sentida entre estudiantes● Impacto negativo percibido hacia estudiantes gay

	<ul style="list-style-type: none"> ● Referencia a la crianza ● Referencia religiosa ● Tensión por diferencia de opiniones
Prácticas de ocultamiento	<ul style="list-style-type: none"> ● Identidades homogenizadas ● Neutralidad del profesor ● Neutralidad por parte de terceros ● Tema visto como tabú ● Temática omitida
Prácticas de estereotipación por asociación	Asunción de homosexualidad por asociación
Prácticas relacionadas con el papel profesoral	<ul style="list-style-type: none"> ● Neutralidad del profesor ● Opinión explícita del profesor sobre homosexualidad ● Responsabilidad atribuida al profesor ● Temática tratada en clase
Prácticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepción de aceptación por parte de estudiantes ● Reconocer existencia de estudiantes gay ● Temática tratada en clase

Incidencia de los códigos

Al momento de la codificación fue de gran importancia tener en cuenta incidencia de cada uno de los códigos, es decir la frecuencia con que fueron hechos comentarios relacionados con una experiencia específica que hace parte de una práctica heterosexista.

La incidencia de los códigos permite tener en cuenta qué códigos, asociados con una práctica determinada, son los más comunes y de esta manera permiten enriquecer al análisis de los datos recolectados. A continuación se muestra una tabla que contiene la frecuencia en la que se presentaron los códigos en las narrativas de los participantes:

Códigos	Incidencia
Actitudes estereotípicamente masculinas	3
Asunción de homosexualidad por asociación	4
Heterosexualidad supuesta a priori	15
Homofobia sentida entre estudiantes	9
Identidades homogenizadas	3
Impacto negativo percibido hacia estudiantes gay	3
Neutralidad del profesor	3
Neutralidad por parte de terceros	2
Opinión explícita de profesor sobre homosexualidad	2
Percepción de aceptación por parte de estudiantes	8
Reconocer existencia estudiantes gay	5
Referencia a la crianza	3
Referencia religiosa	3
Responsabilidad atribuida al profesor	4
Tema visto como tabú	6
Temática omitida	5
Temática tratada en clase	8
Tensión por diferencia de opiniones	2

Análisis de datos: reflexión sobre la información recogida en las entrevistas

En respuesta a la pregunta de investigación, se realizaron diez entrevistas (ver Anexos, p.81). Estas fueron revisadas y codificadas teniendo en cuenta categorías o ítems relevantes en relación con las experiencias de estudiantes de la LLM en clases de inglés y francés y las posibles prácticas heterosexistas que se evidenciaron.

Luego de la codificación de las entrevistas, que se realizó a través del análisis de contenidos de las mismas, se obtuvo un modelo que responde a la pregunta de investigación, como lo muestra la Figura 1. En esta se evidencia la categoría principal, denominada “Prácticas heterosexistas en el aula L2” y de la que derivan cinco micro-categorías, cuatro de las cuales responden a prácticas heterosexistas: prácticas heteronormativas, prácticas relacionadas con el papel profesoral, prácticas de estereotipación por asociación y prácticas de ocultamiento; y una que contradice la pregunta de investigación y que fue denominada “prácticas inclusivas”.

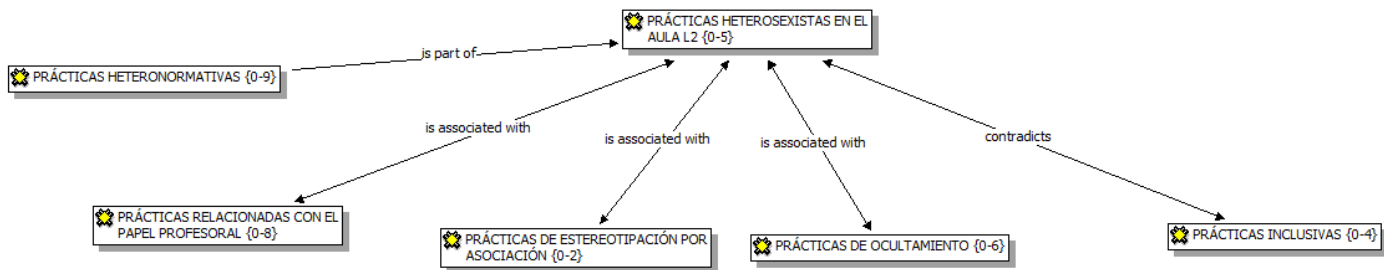


Figura 1. Prácticas heterosexistas en aulas L2

Existen prácticas que son explícitas pero que al estar tan ligadas a la vida diaria se reconocen y se aceptan socialmente. Estas son tal vez las que los estudiantes mencionaron con más frecuencia, aunque en ciertos casos sin ser conscientes de que se referían a prácticas heteronormativas (ver Figura 2).

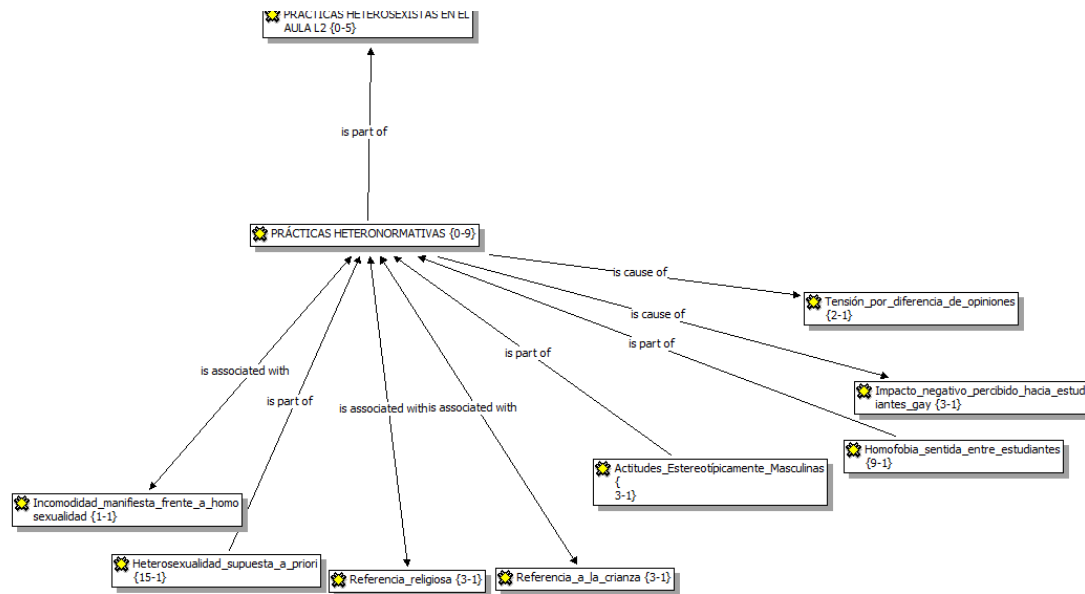


Figura 2. Prácticas heteronormativas

En esta subcategoría se incluyeron asuntos como la sensación que tienen los estudiantes, LGBTQ o no, de homofobia entre sus compañeros, es decir, la sensación de que su identidad de género u orientación sexual no es reconocida como válida frente a los pares.

Así lo expresa Valentina en su narrativa cuando relata una experiencia que tuvo en una clase de inglés:

Bueno, estábamos con una profesora y estábamos hablando de temas de discusión. Sí sabes que en los niveles altos lo ponen a uno, pues a debatir... entonces estábamos hablando primero de la eutanasia y después llegó a colación el tema de la adopción gay y... y, bueno, había como dos partes en el salón. Entonces una era los estudiantes que estaban de acuerdo y el otro los que no. Sin embargo, los que no estaban de acuerdo buscaban como argumentos... no del tipo, valga la redundancia, argumentativos, sino... sino los cuales buscan es como herirte, ¿sí me hago entender?

El testimonio de Valentina resalta el hecho de que no solamente se hacen evidentes actitudes de discriminación entre estudiantes, sino que estas tienen un impacto negativo en el desarrollo de las clases y en quienes son víctimas de estas demostraciones de homofobia. Esto se refleja en la narrativa de Valentina, cuando reflexiona sobre la calidad de los argumentos de sus compañeros, que más allá de apoyar una idea y así cumplir con el objetivo de la actividad propuesta, buscaba herir a personas que no se identificaban con estándares normativos de orientación sexual.

Relacionado con este asunto, está el hecho de que hay una asunción a priori de que todos los estudiantes son heterosexuales. Esta situación se presenta, como lo expresaron los informantes, especialmente en las clases, en momentos en que los profesores hacen preguntas cuya respuesta por parte de los estudiantes los hace quedar en evidencia frente al hecho de que no son heterosexuales. En este sentido, cuatro de los participantes expresaron haber estado en clases en las que o había una asunción general de que todos los estudiantes eran heterosexuales o en las que los profesores hicieron preguntas a los estudiantes basados en la idea de que eran heterosexuales.

María

Eh, por ejemplo eh en algunos grupos de clases de pedagogía hay compañeros homosexuales...pero no sé si los profesores no se dan cuenta o pues no tendrían por qué saberlo...pero sí he notado que dan por hecho que ellos deberían tener novia, entonces se ha presentado el caso que...”oye y... ¿cómo le dirías a tu novia tal cosa?”, “¿y dónde vive tu novia?” cosas así como muy...muy personales y pues...todos los compañeros sabemos que la persona es homosexual entonces hay un momento ahí como incómodo.

Este es un ejemplo perfecto de heterosexualidad supuesta a priori. La estudiante hace un apunte interesante, pues dice que el profesor no tendría por qué saber, lo cual es cierto, pues cuando se toma el comportamiento de alguien para probar su homosexualidad, los resultados son bastante inciertos. Sin embargo, esto no justifica que se haga lo contrario, es decir, suponer que alguien es heterosexual debido a características inherentes a su personalidad. Aquí es donde es importante que los profesores tengan un cuidado especial, pues como vimos en la narrativa, lo que sucedió culminó con un momento bastante incómodo no solo para el estudiante, sino para el aula. Estos momentos incómodos donde un estudiante es el centro de atención por un percance vergonzoso son variables que afectan de manera negativa el ambiente de aprendizaje y el aprendizaje significativo. Además, puede que el momento incómodo pase para el resto del salón, pero nunca sabemos qué puede estar pasando por la mente de los estudiantes afectados por el resto de la clase o del día. En una clase de L2, es indispensable la presencia de un ambiente propicio a la participación estudiantil, puesto que sin ella, se pierde un escenario importante para el uso de la lengua objetivo en el aula. Si un estudiante se encuentra incómodo en su ambiente, no querrá participar y, por consiguiente, dejará de usar la lengua objetivo en ese momento. Lo que es importante resaltar aquí es que, a pesar de que parece un incidente sencillo, tiene consecuencias considerables en cada quien. El hecho de que María lo recuerde y lo haya escogido como parte de su narrativa demuestra que el suceso le llamó la atención de manera especial. Finalmente, al ser estos incidentes de naturaleza sencilla, sencilla también es su solución, y la única que esta puede ser es evitándola. Los profesores podrían comenzar por no suponer que todos sus estudiantes son heterosexuales. Recordemos que un aula es un espacio de intercambio de pensares, en donde cada individuo aporta un poco a una gran diversidad que se conforma con el conjunto de todos, estudiantes y profesor. Pero, además, es importante recordar que en el

caso de un aula de L2 específicamente, es necesario que este intercambio se dé constantemente, haciendo uso de la lengua objetivo, pues el propósito final de una clase de lenguas es aprender a utilizar una. Sin este intercambio constante, hecho a partir de diálogos, dinámicas y un ambiente inclusivo, estaríamos regresando a las épocas de otrora, cuando la memorización era un medio indispensable para el aprendizaje, mientras que el uso quedaba relegado a un segundo plano.

Antonio

Eh bueno pues para el primer caso, pues...sí se ve que pasa mucho, o sea sí se ve mucho que pues la primera asunción, ¿sí se dice así? de una persona es que, que un hombre sea...pues, heterosexual...

En este caso estamos viendo que Antonio tiene una percepción general de que hay suposiciones a priori de heterosexualidad, a pesar de no acudir a ejemplos para argumentarse, lo cual indica que la situación tiene una frecuencia similar a la cotidianidad. En este caso está haciendo referencia al primer caso de los dos leídos antes de empezar los interrogatorios en la entrevista. Este caso está relacionado precisamente con la suposición de heterosexualidad de un estudiante y, además, de que tiene novia.

Catalina

(...) hicimos un ejercicio de dibujo y pues tocaba dibujar una familia y todos dibujábamos una familia de hombre y mujer (...) pues que yo sepa, de mis compañeros, ninguno es, pues heterosexual... ehh, homosexual, perdón. Pero, pues, en el caso de que hubiera alguno o, o pues sí. Yo creo que se hubiera sentido un poco mal el ver que todos consideraban la familia como tal, como hombre y mujer (...).

Más que heterosexualidad supuesta a priori, en esta narrativa vemos un caso del imaginario que tienen los estudiantes de esa clase sobre la familia en general. Aquí se demuestra que tal imaginario está relacionado con una familia heterosexual. Al final, sin embargo, se incluye una pequeña conclusión basada en la especulación, en donde explica que este es un suceso que puede conllevar a que alguien se sienta incómodo. Esta visibilización puede considerarse una práctica de inclusión, pues la estudiante está teniendo en cuenta en su discurso la existencia de personas con identidades no heteronormativas. Habría que ver, pues, qué diría esta misma estudiante si los casos que se leen al principio fueran de otro contexto.

Diana

R: Pues en las clases de inglés que yo me acuerdo, sí, en ninguno se mencionó nada acerca del tema. Solo como una vez un juego de qué opinaban del matrimonio gay. Yo me acuerdo de eso, como un debate.

I: Háblame de eso, del debate ese.

R: Bueno, pues, había gente que se oponía a esto totalmente y otra que no. Y pues, no estoy segura, pero la clase asumía que nadie era gay porque... es como dice en el primer caso... mmm... digamos pues, me acuerdo de (nombre de estudiante) que, pues, digamos, la gente le hacía preguntas como "Ay tu novio que no sé qué". O sea, la gente como que realmente asumía que era heterosexual y ya. Y... ¿qué más?

Simplemente la gente no concebía que fuera de otra manera, ¿sí me entiendes? Entonces, simplemente le preguntaba como pues: "tu novio" cosas así, porque la

gente asume o tiende a asumir que una persona, o sea, a veces no piensa si puede ser de otra manera, sino simplemente que son heterosexuales.

Aquí vemos repetido algo similar a lo que sucede en el primer caso. Diana se acuerda muy bien de cuando le preguntaban a su compañera por su novio. Esto nos lleva a dos conclusiones. La primera, que los compañeros supusieron que esta estudiante era heterosexual. Segundo, cuando Diana habla de los comentarios del novio de la estudiante del ejemplo, da la impresión de que estos comentarios no cuestionan la existencia de un posible novio, sino que asumen que sí existe y lo que buscan es acceder a una información relacionada con su naturaleza personal. Al final Diana llega a la conclusión de que “la gente no concebía que fuera de otra manera, (...) la gente asume o tiende a asumir que una persona, o sea, a veces no piensa si puede ser de otra manera, sino simplemente que son heterosexuales”. Es interesante ver que la misma Diana es consciente de que la situación general es de exclusión y suposición basada en prejuicios. Se detiene a pensar que las personas no hacen un proceso de interpretación, sino que simplemente van sacando conclusiones como si fuera un proceso industrial. Esta humilde denuncia lo que hace es replantear, en un contexto como es el colombiano de nuestros días, los procesos que uno debe hacer cuando conoce a alguien. No asumir sobre orientaciones sexuales e identidades de género es el principio para empezar a conocer a alguien sin antes juzgarlo por un prejuicio. Esto, a su vez, está relacionado con el aprendizaje significativo, pues son este tipo de comentarios los que configuran el clima informal de un aula de clase. Tal clima es importante porque rodea a todos los estudiantes incluso cuando comienza la lección, pues es inherente a la presencia de los compañeros que están ahí todos los días, y que acompañan a los estudiantes afectados en su proceso de aprendizaje. Recordemos que este clima debe ser especialmente inclusivo en un aula de L2, en donde la participación activa de todos los estudiantes es necesaria para

garantizar que la lengua sea utilizada en un contexto. Es importante tener en cuenta que en el caso de muchos estudiantes, el aula de clase es el único espacio donde pueden practicar una L2 o lengua extranjera.

En los cuatro casos veremos, a un modo general, que las conclusiones son similares. A través de su reflexión, “sí he notado que ellos dan por hecho que [los estudiantes hombres] deberían tener novia”, donde “ellos” hace referencia a los profesores, María resalta cómo las ideas heteronormativas se producen y reproducen, muchas veces de manera inconsciente en las aulas de clase, como en los casos en los que los profesores asumen que todos sus estudiantes son heterosexuales y actualmente están en una relación amorosa. A esta conclusión también llega Diana, cuando al final de su cita hace una resolución que ya mencionamos arriba, aunque no hace referencia específica al docente sino en general a quienes están en la clase. Catalina, por su parte, hace referencia al impacto que la asunción de heterosexualidad a priori podría producir en estudiantes no heterosexuales, no de parte del profesor sino de sus mismos compañeros.

Prácticas como las que los participantes resaltaron a lo largo de sus narrativas responden a discursos heteronormativos. Al estar expuestos a ellos, los estudiantes pueden ver su proceso de aprendizaje de lenguas influenciado de manera negativa (Farfán, 2013) al no querer participar en las dinámicas de clase o presentar sus opiniones y experiencias al grupo por miedo a las reacciones que puedan darse. De la misma manera, los estudiantes están configurando su identidad (Bidlake, 2005) a la vez que se construyen como hablantes de una lengua, y son las experiencias y los discursos en el aula los que inciden en esta construcción, ya sea obstaculizando los procesos de aprendizaje o bien enriqueciéndolos.

Varios de los entrevistados expresaron cómo, después de determinadas situaciones en las que se evidenciaban prácticas heterosexistas en el aula L2, ciertos estudiantes se vieron afectados. María, por ejemplo, relató que después de que a un estudiante homosexual se le hizo un comentario en el que se asumía que era heterosexual, este demostró en su expresión una sensación de incomodidad, pero más que eso, de vergüenza. En una situación similar narrada por Catalina, después de que se realizó un comentario, el estudiante a quien iba dirigido desvió la mirada, lo que también puede indicar vergüenza.

María

Pues estábamos en clase, era una clase de francés, eh, un compañero que es homosexual...el profesor eh estaba haciendo un ejercicio, no recuerdo exactamente de qué y le dijo...como "oye, por ejemplo con tu novia cuando sales..." y pues todo...la persona, el compañero se puso rojísimo y los demás como que...estuvieron eh o sea como que no era el momento pero ¿cómo le decimos al profe? ¿Es necesario decirle? O sea, no...no supimos ahí cómo...pero ya, pasó rápido y quedó así

Otro aspecto interesante de esta narrativa es que María resalta la incertidumbre que tal suceso desató. "¿cómo le decimos al profe? ¿Es necesario decirle? O sea, no...no supimos ahí cómo...". Esto es una muestra de incertidumbre. Los estudiantes no sabían qué debían hacer en una situación como esa, lo cual demuestra que no estaban preparados para afrontarla. Esta incertidumbre demuestra a su vez la falta de preparación que tienen los profesores con respecto al tema. Claro, sería insensato pedir que ya estén entrenados en temáticas de orientación sexual e identidad de género, pues estos temas tuvieron su auge investigativo hace poco. Sin embargo, queremos ser especialmente

enfáticos en que, a pesar de que esta falta en la formación esté justificada, tales situaciones contradicen la misión de la universidad cuando dice que se propone a garantizar

La formación integral de personas que sobresalgan por su alta calidad humana, ética, académica, profesional y por su responsabilidad social; y, la creación y el desarrollo de conocimiento y de cultura en una perspectiva crítica e innovadora, para el logro de una sociedad justa, sostenible, incluyente, democrática, solidaria y respetuosa de la dignidad humana (Universidad Javeriana, 2013).

Situaciones como la que plantea María demuestran que se están perpetuando prácticas que se oponen a la misión de la universidad, especialmente cuando dice que pretenden lograr una sociedad justa e incluyente. En una situación así, el profesor que se da cuenta del ambiente incómodo que se generó podría preguntar qué sucedió, dejando claro que se está en un aula basada en la confianza y que nadie saldrá criticado. Así los estudiantes podrían explicar lo que pasó con calma y así poder seguir la dinámica de la clase con tranquilidad. Sin embargo, una opción más viable podría ser que los profesores simplemente no hicieran comentarios basados en asunciones o prejuicios, como es el caso que relata María.

Por otro lado, María también expuso las diferentes opciones que se le ocurrieron. En primer lugar, cavilaba sobre cuál era la manera más apropiada para comunicarle al profesor que el estudiante no podía tener novia, pues es homosexual. Este cuestionamiento suscitó uno nuevo, que tenía que ver con que si era importante decirle o podría pasar desapercibido. Las confusiones en estos casos también contribuyen con el deterioro de la calidad de una clase de lenguas, pues, por un lado, el estudiante afectado se sentiría avergonzado y por lo tanto incómodo. Por otro lado, los otros estudiantes, o

por lo menos algunos, que sabían que su compañero es homosexual, empezaron a pensar cuestiones que se salían de las temáticas relacionadas con esa clase, como eran las que propuso María.

Catalina

Sí igual, creo que recuerdo, de hecho fue una clase de francés en la que un compañero mío es homosexual y la profesora solo le dijo como un comentario como algo de... “cuando tienen novia” o algo así y pues él es hombre y como que él siempre agacho la mirada.

...el muchacho hizo un comentario y ella dijo como “sí, por ejemplo cuando tienes novia y no sé qué” entonces él como que se quedó callado y agachó un poco la mirada. Entonces sentí un poco que él se sintió un poco mal, precisamente por el comentario de la profesora.

Si un estudiante siente que está en una posición vulnerable en clase debido a su orientación sexual o identidad de género, lo más probable es que deje de participar en las clases, mediante lo que Díaz y Escobar (2013) denominan ‘autocensura’, para evitar situaciones como las relatadas por los entrevistados. Esto en una clase de lengua extranjera implica que el estudiante no va a participar tanto como sus compañeros, es decir, que asume una actitud pasiva en clase (Ver Estado de la cuestión, p.27). Esto, a su vez, como sugiere Rojas (2012) da la sensación tanto a profesores como a los otros estudiantes, que quien se queda callado lo hace o porque no es bueno en la L2, o porque no se interesa por aprender.

A la idea de heterosexualidad supuesta a priori, se suma lo que las personas han asumido como parte del rol del hombre o el rol de la mujer, actitudes estereotípicamente

masculinas o femeninas, dependiendo de con quién se esté tratando. Al ser aceptadas socialmente estas ideas heteronormativas, es común evidenciarlas tanto fuera como dentro de las clases.

Pablo

Me ha pasado que en muchos casos en los que necesito ehh, como reforzar cosas de este tipo, por ejemplo, que hay ciertos papeles que definitivamente son completamente machistas o que hay cosas que dicen los hombres que no dicen las mujeres y viceversa. He encontrado ehh.. ehh... respuestas negativas de mis compañeros, entonces, por ejemplo, el hecho de que los hombres en la costa se tuteen y aquí no se tuteen. Recuerdo que una vez en clase eh... pues yo estaba explicando que para mí era muy normal, pues tutearme con un hombre porque básicamente en la costa se hacía. En la costa, pues, no se ustea... entre personas de la misma edad...

Pablo hizo referencia en su narrativa a su experiencia en interacciones informales con sus compañeros de universidad, en la que reflexiona “hay ciertos papeles que definitivamente son completamente machistas (...) hay cosas que dicen los hombres que no dicen las mujeres y viceversa”. En este sentido, concluye con una alusión a una forma de tratamiento entre los hombres bogotanos, “por ejemplo, el hecho de que los hombres en la costa se tuteen y aquí [en Bogotá] no se tuteen”. Esta forma de tratamiento corresponde a la definición que proporcionan Bucholtz y Hall (2005) de práctica, pues no solamente está socialmente aceptada, sino que de cierta manera se impone, y quienes no hacen uso de ella se desvían de la norma de que dos hombres deben mostrar su masculinidad al mantener una barrera a nivel lingüístico y tratarse de “usted”.

En ámbitos académicos, es decir dentro del salón de clase, se espera, por ejemplo, que las mujeres tengan un buen comportamiento en clase, que sean calladas y que estén atentas (Farfán, 2013), en otras palabras, que hablen únicamente cuando se les dice que hablen. Mientras tanto, la concepción estereotípica de los hombres en el salón de clase les permite interrumpir, no prestar atención en ocasiones y les otorga una posición privilegiada en cuanto a la participación (Castañeda-Peña, 2008). Es decir que en una clase con estudiantes hombres y mujeres no sería extraño que los primeros sean los que más tengan la palabra (Nielsen y Davies, 2008). Rojas (2012) hace referencia a una situación similar que ella evidenció en un curso de inglés, en el que los hombres participaban activamente mientras que las mujeres preferían quedarse calladas.

Sin embargo, es necesario notar que, mientras en las entrevistas los informantes expresaron haber experimentado o sido testigos de situaciones en las que se esperaba que los hombres asumieran ciertas actitudes estereotípicamente masculinas, ninguno hizo referencia al caso de las mujeres. Esto puede significar que para los hombres se han impuesto estándares más rígidos sobre cómo deberían comportarse, o que a las mujeres no se les presta la misma atención cuando se desenvuelven en espacios sociales como los salones de clase. Esto sucede porque las mujeres que asumen un estilo comunicativo asertivo -estereotípicamente masculino- no se perciben como “menos femeninas”, al contrario, la construcción de su identidad se ve empoderada a través de la interacción con sus compañeros y la participación en clase. Así, surge un modelo de femineidad que Rojas (2012) llama “determinante”, pues hace referencia a aquellas estudiantes que asumen una posición asertiva en cuanto a lo comunicativo, y por esta razón tienen más poder en el salón de clase que otros de sus compañeros.

El hecho de que a través de actitudes y estilos comunicativos se construya una identidad de género refuerza la idea del carácter performativo de este (Rojas, 2012), es decir, que se expresa por medio de una serie de prácticas y se construye por medio de la interacción, en contextos como el educativo.

La heterosexualidad supuesta a priori es también una práctica de ocultamiento, que será desarrollada más adelante, al homogeneizar las identidades y partir de la base de que todos los estudiantes son heterosexuales si no expresan abiertamente lo contrario. Ocultar la existencia de identidades no normativas es una práctica heterosexista en tanto no se está reconociendo que hay otras formas de ser y de actuar en sociedad. De esta manera, asumir una posición neutral frente a temas relacionados con identidades no normativas al no expresar una opinión permite que se sigan reproduciendo los estándares opresivos heteronormativos.

Existen creencias propias de la heteronormatividad, a través de las cuales, como en el caso anteriormente presentado, se asume que todas las personas son heterosexuales. Sin embargo, también se da el caso contrario, en el que se piensa que quien comparte con personas LGBTQ pertenece también a este grupo. Estas asunciones hechas sin una justificación aceptable hacen parte de las prácticas de estereotipación por asociación (ver Figura 3).

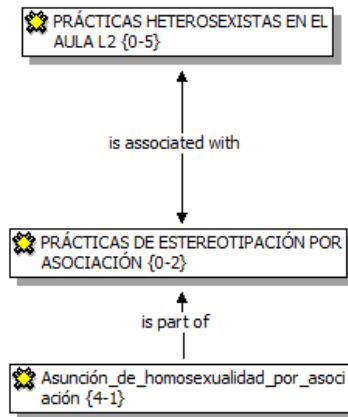


Figura 3. Prácticas de estereotipación por asociación

Antonio relata en su narrativa la experiencia de un compañero suyo:

“él estaba en una electiva y una compañera le dijo (...) “¿y tú de qué carrera eres?” y [él] le dijo “no, de lenguas” y la respuesta de la niña fue “ah, ¿y no eres gay?””.

Alejandro hace referencia a una experiencia similar que vivió él al estar realizando un trabajo con un estudiante homosexual;

“andaba con él, revisando que el trabajo estuviera bien y todo esto, y...después de un tiempo según comentarios de gente, pensaron que yo era gay, por el simple hecho de pasar tiempo con el hombre, siendo que pues estábamos trabajando en la...en el trabajo.”

En los dos casos en los que se puso esta situación en evidencia, los informantes eran hombres, lo que refuerza la hipótesis de que el comportarse como se ha impuesto socialmente tiene un mayor peso en hombres que en mujeres. También que los estereotipos de género afectan más a los primeros en lo que tiene que ver con clases de L2 de la LLM, y que compartir con hombres homosexuales, es visto como una desviación a la heteronormatividad.

Las clases de lenguas extranjeras, sobre todo cuando se piensa en niveles intermedios y avanzados, son espacios que facilitan la realización de diferentes actividades de interacción. A través de la construcción y reproducción de discursos, los estudiantes se posicionan a sí mismos y a sus compañeros: quienes tienen un estilo asertivo generalmente asumen una posición de poder, mientras que quienes cuentan con un estilo mitigado asumen la posición contraria (Gómez Lobatón, 2012).

En actividades como debates, donde hay tanto estudiantes a favor como en contra, se generan tensiones que van más allá del ejercicio académico porque tienen que ver con posiciones personales sobre temas de identidad y de reconocimiento. Como se evidencia a través del trabajo de Rojas (2012), en los debates los estudiantes tienen la posibilidad de posicionarse a sí mismos y a sus discursos, de acuerdo con una creencia, o en algunos casos, a la asignación del profesor. Aunque los debates aparentemente presentan igual posibilidad de participación para todos los estudiantes, algunos sobresalen, interviniendo de manera más activa e inclusive asumiendo comportamientos similares a los del profesor (Rojas, 2012). Esto impide que otros estudiantes tengan la palabra o que digan lo que piensan por miedo a la reacción que pueda tener el grupo.

Si bien las prácticas heterosexistas pueden tener que ver con acciones explícitas de rechazo o de imposición de cierto orden, a través del análisis de datos se hicieron evidentes prácticas que buscan el ocultamiento de identidades y temáticas no heteronormativas. Temas como el matrimonio o la adopción por parte de personas del mismo sexo son vistos por ciertos estudiantes y profesores como temas tabú, temas que no deberían ser tratados en espacios académicos como la universidad, por lo que son completamente omitidos en las clases. Las prácticas de ocultamiento se relacionan con cinco códigos (ver Figura 4). La naturaleza de estas relaciones difiere de un código a otro.

Si vemos el caso de las ‘identidades homogenizadas’, que son aquellas asunciones de que en los espacios del aula no existen identidades diferentes a las heteronormativas, encontraremos que estos hacen parte de las prácticas, mientras que con la ‘neutralidad del profesor’ y la ‘neutralidad por parte de terceros’, que tienen que ver con la toma de posición intermedia por parte de los dos actores mencionados en cada uno de sus nombres, veremos una simple asociación. Finalmente, los casos en los que el ‘tema [es] visto como tabú’, que tiene que ver con los temas de la homosexualidad o la sexualidad simplemente cuando no son vistos como aceptables en un ambiente escolar, y la ‘temática [es] omitida’, que describe aquellos cursos de L2 en donde las temáticas no heteronormativas no son incluidas en los contenidos, se manifiestan como causas de esta subcategoría.

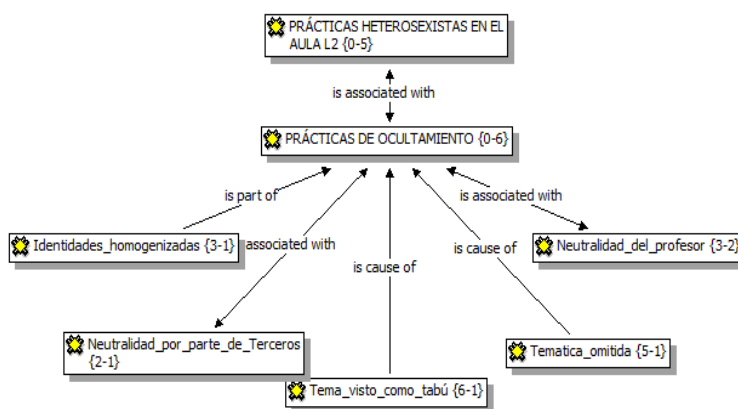


Figura 4. Prácticas de ocultamiento

Valentina se refirió a un debate realizado en una clase de inglés acerca del matrimonio homosexual. A pesar de que los argumentos de quienes estaban en contra eran, según ella, muy hirientes, el profesor a cargo no intervino ni presentó su opinión con respecto al tema. Pablo también resaltó la neutralidad del profesor y de sus compañeros frente a temas relacionados con la orientación sexual.

Valentina

Y entonces... pues nada, empezamos a argumentar por qué las personas deberían, ehm... poder adoptar siendo personas... y, y todos los estudiantes se iban más, pues no, los que no estaban de acuerdo se iban más por el lado de la religión, pero eran cosas bastante hirientes.

(...) Sí. Pues, de acuerdo a las miradas, la expresión corporal y todo eso... y... y bueno el profesor no tomaba como ningún, ningún, ningún lado... y, pues, era muy complicado porque, pues se supone que igual es un caso de discriminación, ¿no? Y que un profesor no debería permitir eso. Pero entonces sí hubo bastantes estudiantes que, pues, ni siquiera son gays, pero estaban de acuerdo con la adopción... y terminaron en una discusión ya tan grande que el profesor tuvo que decir "okey, pasemos a otro tema", pero lo dejó ahí. No tomó ningún lado en la discusión.

(...) Los profesores deberían tomar, no digo que un punto a favor, porque pues cada uno es dueño de... de lo que cree y de lo que opina; pero, pero por lo menos debería promover un punto medio, en el cual los estudiantes pudieran aceptar los puntos de vista de las otras personas, lo cual a uno se lo enseñan desde que está chiquito.

Los reclamos de Valentina están relacionados con una situación personal. Ella misma se sintió agredida con el camino que estaba tomando el debate y llegó a la conclusión de que la participación del profesor fue insuficiente. Si este tipo de reclamos surgen en un ambiente de clase, quiere decir que deberían evitarse, pues la tranquilidad de ningún

estudiante debería ser violada para cumplir alguna actividad ideada para la clase. Las actividades propuestas por los profesores son escenarios cuyo objetivo principal es el aprendizaje. Como hemos visto a lo largo de todo el trabajo, si los estudiantes no se sienten cómodos en clase o se sienten agredidos por los comentarios que en ella se hacen, el ambiente se deteriora y el aprendizaje se pone en riesgo. Además, Valentina agrega que, según su punto de vista, el profesor debería haber hecho algo, pues su neutralidad también la hizo sentir incómoda, no solo las opiniones de los otros estudiantes. Una vez más, reiteramos que estas son situaciones que se pueden evitar si el profesor tomara las represalias adecuadas.

En la siguiente narrativa, la de Pablo, veremos la neutralidad del profesor y los otros estudiantes resaltada por él mismo en el hecho de que nadie intervino cuando una mujer, con su opinión, intentó refutarlo en un hecho que está evidentemente relacionado con variables lingüísticas y no con las convenciones que ella misma está describiendo. Pablo no recuerda si respondió sus acusaciones, pero anota que si lo hubiera hecho, probablemente le habría dicho que era un poco ignorante. Como veremos, la opinión de la estudiante está basada principalmente en prejuicios y, por lo tanto, no tiene una justificación válida en un escenario de argumentación.

Pablo

(...) pues yo estaba explicando que para mí era muy normal, pues tutearme con un hombre porque básicamente en la costa se hacía. (...) y recuerdo que una, una estudiante simplemente alzó la mano y dijo: “a mí lo que me parece... a mí simplemente me parece que dos hombres que se tuteen son maricas”.

(...)Aquí en Bogotá la gente no opina nada. Dejan que las personas peleen y no dicen nada. Básicamente no hubo pelea. Yo no recuerdo en este momento si le

respondí o no. Tal vez le respondí que, que, que bueno que era un poco ignorante de su parte decir eso por lo que ya dije anteriormente. Pero en realidad, en general no hubo ninguna reacción. Ni de parte del profesor tampoco.

Lo anterior constituye un problema si se tiene en cuenta que la heteronormatividad, como la describe Cameron (2005) es asumida como una norma sobre la que se basan las prácticas sociales. En otras palabras, quien no defiende abiertamente la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género, está, de manera tácita, actuando en concordancia con la norma que impone la heterosexualidad como única manifestación de la orientación sexual y de la identidad de género de las personas.

El profesor, sin importar la metodología que se siga, es visto como una figura de autoridad (Rojas, 2012), pues es quien propone las temáticas de la clase y la forma como van a ser abordadas. Por este motivo, las prácticas heterosexistas en aulas de L2 en la LLM están ligadas con el papel del docente, sus actitudes y comportamientos frente a lo no normativo en términos de identidad de género y orientación sexual. Para los informantes era evidente la responsabilidad del profesor frente al manejo de ciertas temáticas.

Los entrevistados están de acuerdo con que el profesor es el responsable no sólo de que se traten o no temáticas relacionadas con identidades diversas sino de la manera en las que estas se trabajan. Valentina resalta, por ejemplo, que durante un debate que se realizó en clase, en el que los argumentos que un grupo elaboraba estaban dirigidos a atacar a ciertos miembros de la clase, el profesor no reaccionó. Los profesores tienen el deber de asegurar un ambiente de respeto en las aulas, para que los estudiantes se sientan seguros. Al haber permitido que un grupo de estudiantes maltrate a otros por medio de sus palabras, no está cumpliendo con su responsabilidad.

En este sentido, como plantean Norton y Pavlenko (2004) es importante que los profesores tengan a su disposición diferentes recursos, que evalúen los materiales y los programas de las clases e inclusive las interacciones en clase, para romper con las imposiciones de identidad de género y orientación sexual. Estas terminan siendo condicionantes a la hora de llevar a cabo clases en las que, por lo menos en teoría, se forman estudiantes receptivos, abiertos a las diferentes manifestaciones socioculturales actuales. Así, en la formación inicial de docentes es necesario trabajar para deconstruir lo que se ha establecido en cuanto a género y sexualidad (García, Sala y Rodríguez, 2013), para que los profesores sean seres más críticos de las normas sociales y a la vez más abiertos a la diversidad de identidades.

Prácticas de inclusión

A continuación, veremos dos narrativas relacionadas con unas prácticas que aparecieron en el campo del trabajo en el momento del análisis y que los autores no esperábamos. Las prácticas de inclusión. La primera narrativa describe una situación en la que el profesor intenta abordar temas no heteronormativos dentro de los contenidos de la clase. El estudiante recalca que fue algo interesante porque las dinámicas de estas clases estuvieron caracterizadas por una buena actitud hacia el tema por parte del profesor y los estudiantes.

David

(...) uno de los profesores con el que tuve inglés era... pues, muy relajado en cuanto a que muchos de los artículos que él nos ponía tenían que ver con el tema LGBTI, entonces, pues ahí no lo hacía siempre como muy explícito, pero siempre cuando ponía algún artículo, sí era bueno ver como su punto de vista y el punto de vista de los demás. Eso fue interesante porque no solo el profesor estaba muy de

acuerdo, sino que los estudiantes como tal eran muy abiertos y súper tolerantes con el tema. Nunca había como algún comentario homofóbico salido de contexto o algo así.

La segunda narrativa habla de que en los debates de la clase siempre hubo una actitud positiva hacia temáticas no heteronormativas. De hecho, el estudiante, Iván, anota que nunca se presentaron situaciones en las que los estudiantes hayan estado en desacuerdo o las hayan caracterizado como algo malo.

Iván

(...) el tema ese de la homosexualidad y todo eso era siempre como tema de debate, pues para la clase y todas esas vainas, pero pues nunca, o sea como que nunca hubo como problema por, o sea, digamos de que había gente que decía como “no, que eso está muy mal” no. Siempre daban como que sí que... sí al matrimonio gay y toda esa vaina. Que sí a la adopción y todo eso.

Tratar temáticas sobre identidades no normativas en clase y expresar una opinión favorable frente a ellas implica que en las aulas de L2 no solamente se presentan prácticas heterosexistas sino que también hay prácticas de inclusión, que generan un impacto positivo en los estudiantes, como se refleja en el testimonio de David. Iván, por su parte comenta cómo en las clases de lenguas se incluían temas relacionados, por ejemplo, con la homosexualidad, y en general los estudiantes tenían y hacían explícita una opinión favorable frente a ellos, lo que contribuía a mantener un ambiente de respeto en las clases.

Se entiende por aula incluyente un espacio en el que asuntos como la identidad de género y las ideas de los estudiantes y profesores al respecto sean temas de discusión

que puedan ser replanteados, refutados, deconstruidos y co-construidos (Nielsen y Davies, 2005), y no impuestos por quien asume la posición de poder. Esto implica que los profesores sean conscientes de la multiplicidad de identidades (Cameron, 2005) y que sus prácticas respondan a esta conciencia (Bidlake, 2005). Así, los asuntos relacionados con género se integran a las temáticas en clase, lo que promueve el desarrollo tanto de la competencia lingüística como la intercultural de los estudiantes (Norton y Pavlenko, 2004).

A este reconocimiento de múltiples identidades del profesor y las temáticas tratadas en clase se suma el reconocimiento por parte del resto de los estudiantes y la percepción de aceptación por parte de los mismos. De aquí surgen tres códigos, que hacen parte de las prácticas inclusivas y, por esto, se oponen a la gran categoría de prácticas heterosexistas en el aula de L2 (ver Figura 5).

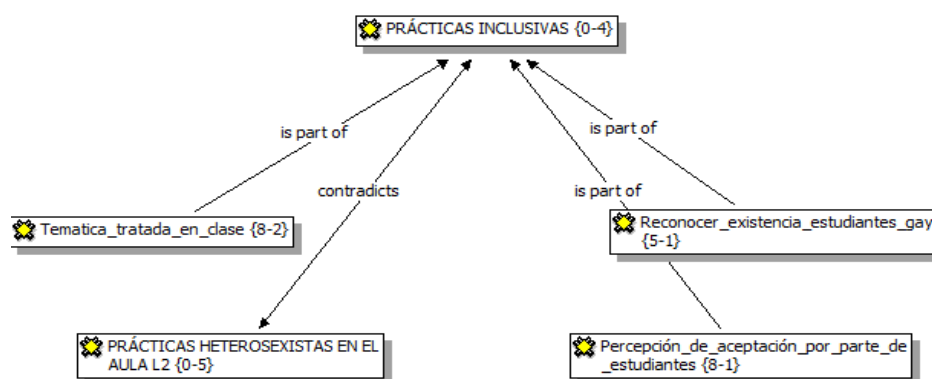


Figura 5. Prácticas inclusivas

Sin embargo, al oponerse, ambas prácticas, inclusivas y heterosexistas, no se vuelven mutuamente excluyentes. En una misma clase pueden darse situaciones tanto de reconocimiento y aceptación como de rechazo y marginalización, así sean implícitas e

inconscientes. Lo que se genera entonces es una tensión entre ambos tipos de prácticas, y esto se expresa a través de las narrativas de los estudiantes entrevistados.

Además del ámbito académico, es decir, hablar como parte de la clase sobre identidades no normativas, reconocer la presencia de estudiantes no heterosexuales en clase sin aislarlos del grupo es un ejemplo de prácticas inclusivas, no solamente por parte de los profesores sino por parte de los mismos estudiantes.

Estas prácticas inclusivas son un descubrimiento positivo para nuestro trabajo, que en un principio tenía como objetivo solamente visibilizar aquellas heterosexistas. Entre los factores que promueven un ambiente propicio para el aprendizaje es la comodidad que sientan los estudiantes en la clase. Aquellos estudiantes que por diferentes razones no se identifican con patrones heterosexuales o aquellos que aceptan la existencia de estas identidades no se sentirán cómodos si ven en clase la promoción de prácticas heterosexistas. El trato negativo de estas temáticas incomoda a estos estudiantes porque pueden sentirse sensibilizados e incluso ofendido como resultado de estas prácticas. Por otro lado, cuando las temáticas simplemente se omiten, estos estudiantes pueden sentir que no son tenidos en cuenta en la realidad de las lenguas que están aprendiendo y por eso son anormalizados. El rendimiento, la participación y el desempeño en trabajos en grupo o que exijan habilidades sociales no serán los mismos si un estudiante se siente diferente a los demás. Por todo esto, es positivo haber descubierto prácticas inclusivas en las aulas de L2, pues indican una mayor concientización por parte de estudiantes no heterosexuales y de sus compañeros hacia temáticas relacionadas con estos temas. Un ambiente de diversidad aceptada promueve sentimientos positivos entre sus estudiantes, los hace sentir en igualdad de condiciones y capacidades y elimina el miedo a participar por la posibilidad de rechazo. El aprendizaje significativo de una lengua se consolida si

hay comodidad. Por lo tanto, estas prácticas, aunque no dominan el ambiente de clase por su frecuencia, contribuyen a mejorar el ambiente de clase y son señal de una mentalidad positiva creciente por parte de otros estudiantes hacia estas temáticas.

Por otro lado, a través del análisis de las narrativas, fue posible dar una respuesta a la pregunta de investigación planteada al poner en evidencia prácticas heterosexistas en clases de L2 de la LLM de la PUJ, tanto por parte de profesores como de estudiantes, pero también se hicieron visibles prácticas de inclusión, lo que significa que es posible que las clases de lenguas sean un espacio seguro para todos los estudiantes, basado en el respeto por la diversidad, no solo en la manera de ser de las personas, sino en su manera de pensar.

Conclusiones

Con respecto a los objetivos

Los objetivos que perseguía el presente trabajo de investigación eran identificar, describir y analizar prácticas heterosexistas en aulas de inglés y de francés de la LLM, con base en la información provista por diez participantes a través de las entrevistas que les fueron realizadas (ver Objetivos p. 23 y Marco metodológico p.38). En este sentido, a la luz de lo presentado a lo largo del trabajo, es posible concluir que los tres objetivos fueron alcanzados satisfactoriamente. La información recolectada en las entrevistas fue clasificada y categorizada, lo que permitió la identificación, en un primer momento, de prácticas heterosexistas. En segundo lugar, habiendo establecido las categorías, se procedió al análisis, lo que implicó un soporte, tanto de la literatura correspondiente, como de las narrativas para poder caracterizar cada una de las categorías y determinar su relevancia frente a la pregunta de investigación. Finalmente, se analizaron las prácticas

teniendo como base las implicaciones de estas a nivel pedagógico y, en un segundo plano, el impacto de estas en el proceso de aprendizaje de lenguas de los estudiantes afectados.

Un hallazgo interesante que vale la pena resaltar es el del reconocimiento por parte de los entrevistados de prácticas inclusivas en las clases de inglés y de francés. Si bien el enfoque del trabajo de investigación estaba puesto en las prácticas heterosexistas, encontrar que en las clases se presenta también lo contrario implica que se están dando avances con respecto a la creación de espacios que se adscriben al marco de la diversidad que promueve Cameron (2005). En él no existen normas impuestas de sexualidad e identidad de género, sino que hay una variedad de construcciones de identidad diferentes y que cada una debe ser reconocida y respetada.

Romper con la reproducción de estándares heterosexistas es una tarea difícil, que un trabajo de grado no va a poder realizar. Sin embargo, la lectura de bibliografía y la reflexión constante de las prácticas de estudiantes y profesores genera un proceso de concientización y de cambio de mentalidad, que pueden llegar a significar la erradicación del heterosexismo en un contexto como las clases de inglés y de francés en la LLM.

Una idea recurrente en el trabajo es la de la responsabilidad de los profesores, quienes a través de sus prácticas pedagógicas pueden abrir espacios para la inclusión o bien reproducir modelos opresivos. Es necesario que todos los docentes, en especial para los fines de este trabajo los de inglés y francés sean conscientes de la multiplicidad de identidades en sus clases, que eviten generalizaciones que pueden invisibilizar a algunos de sus estudiantes afectando su proceso de aprendizaje.

En otras palabras, es necesario que los profesores tengan un papel activo en cuanto a la inclusión de temáticas no normativas, que no atribuyan al libro la falta de tratamiento de ciertas problemáticas o situaciones actuales y que encuentren la manera, así sea en conversaciones informales en la clase, de fomentar la creación de escenarios de visibilización de identidades que por lo general son marginalizadas. Esto implica cambiar la mentalidad de lo que se espera de una clase, implica abrir espacios de debate, en los que se puedan negociar puntos de vista y en los que haya posibilidad de discernir siempre desde la base del respeto, implica, en primera instancia, cuestionar lo que se ha naturalizado (Ver Contexto p. 13).

El lenguaje, como se ha podido evidenciar a lo largo del trabajo, es un elemento que puede ser empleado tanto para la exclusión como para la inclusión (Ver Estado de la cuestión, p. 27). Enseñar una lengua implica proporcionar a los estudiantes las herramientas para que amplíen su visión del mundo, y esto se traduce en reconocer la diversidad de los diferentes contextos en los que se desenvuelven y estar abiertos a la variedad de manifestaciones de identidad. Aprender una lengua implica reconocer al otro y así alcanzar un enriquecimiento a nivel personal y social (Ver Justificación, p.24).

Reconocer al otro y a la diversidad no significa hacer explícitas las temáticas sobre orientación sexual e identidad de género, aunque esto es una manera de hacerlo. A través de explicaciones de gramática y vocabulario, por ejemplo, es posible mostrar a los estudiantes que hay otras maneras de construirse como persona, que se salen de lo socialmente impuesto. Mostrar a los estudiantes que los pronombres *them* y *they* se pueden emplear cuando no se conoce el género de la persona o se habla de alguien que no se reconoce con los pronombres *he/him* o *her* es una forma de enseñarles que no solamente hay hombres y mujeres en el mundo, que hay quienes se identifican como

ambos o como ninguno. De la misma manera, si cuando se habla de relaciones y de la familia se enseña la palabra *partner* es posible para los estudiantes entender que las relaciones afectivas no siempre constan de un hombre y una mujer, o que hay casos en los que no se especifica el género de la pareja.

Preguntas emergentes

Si bien el trabajo de investigación fue llevado a cabo y concluido de manera satisfactoria, surgieron preguntas que no fue posible responder pero que es importante resaltar para dar la posibilidad a otros investigadores de retomar en un futuro con la profundidad y rigurosidad que se requiere.

Por un lado, es necesario, como se hizo visible a través del análisis de las narrativas, ahondar en el impacto que generan las prácticas heterosexistas en el proceso de aprendizaje de una lengua. Esto en relación con el nivel de motivación de los estudiantes afectados, que tienen los profesores y los compañeros de ellos, y de resultados a nivel de calificaciones y desempeño en las clases.

Por otro lado cobra importancia la idea de las prácticas inclusivas en las clases de inglés y de francés y sería interesante que estas fueran estudiadas de manera más rigurosa. Esto con el fin de continuar el proceso reflexivo de los profesores hacia espacios de inclusión, brindar ideas sobre cómo es posible proceder y en un futuro hacer un replanteamiento de los programas de estudio para que el tratamiento de identidades no normativas sea transversal.

Para que en las aulas de L2 se den más prácticas inclusivas por parte de los profesores y exista más consciencia respecto a lo que podría considerarse como una práctica heteronormativa, sería importante considerar que en la formación inicial de docentes se

incluyan contenidos sobre estos temas, y que esto se dé de manera transversal. En las clases del componente pedagógico, por ejemplo, podrían darse herramientas a los futuros docentes para que puedan abordar la diversidad en sus clases de una manera que enriquezca tanto su práctica como el desempeño de los estudiantes. La diversidad de identidades, sea de orientación sexual y de género o de otro tipo de construcciones de la persona es una realidad que todo docente debe estar preparado para afrontar, no como una problemática sino como una posibilidad para explorar y explotar en las clases. Finalmente, es importante notar que el presente trabajo se basó en dos de las dimensiones que configuran la construcción de la identidad de una persona. En este sentido, hay gran cantidad de factores que pueden generar prácticas tanto de inclusión como de exclusión y que pueden ser estudiados para continuar con la tarea de romper con los estándares socialmente establecidos, aceptados y reproducidos y hacer que la universidad sea un espacio de respeto, de negociación y de co-construcción de conocimiento.

Bibliografía

American Psychological Association. (2011). Answers to your questions about transgender people, gender identity, and gender expression. Obtenido de: <http://www.apa.org/topics/lgbt/transgender.pdf>

American Psychological Association. (2012). Answers to your questions: For a better understanding of sexual orientation and homosexuality. Washington, DC: Autor. Obtenido de: <http://www.apa.org/topics/sexuality/orientacion.pdf>

Bidlake, E. (2007). *Language Learning as a Gendered Experience*, research.ncl.ac.uk. Recuperado de: http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_4/BIDLAKE.pdf

Bucholtz, M. y Hall, K. (2005) Language and Identity, en A Companion to Linguistic Anthropology (ed A. Duranti), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK.

Burke, H. (01 de Septiembre de 2014). *Developing Teachers*. Recuperado el 27 de Julio de 2014, de http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/culturaldiversity_henny.htm

Cameron, D. (2005). Language, Gender, and Sexuality: Current Issues and New Directions. *Applied Linguistics*, N. 26/4, pp. 482-502.

Cantor, E. (2008), *Homofobia y convivencia en la escuela*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Cantor, E. (2009). Cultura estudiantil y diversidad sexual. Discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria. *Polisemia*: N° 8 (junio a diciembre 2009).

Castañeda-Peña, H. (2008). 'I said it!' 'I'm first!': Gender and language-learner identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, N°10 (Octubre, 2008) pp. 112-125.

CIASE (2013, Septiembre 9). *Entrevista con Catalina Mendieta*. Recuperada el 25 de febrero de 2015, de <http://www.ciase.org/?x=1401>

Colombia Diversa, (2006), *¿Dónde está la diferencia?* [Cartilla], Bogotá.

Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. p. 161. Disponible en: http://www.coe.int/t/dq4/linguistic/cadre1_en.asp

Díaz, F. Escobar, M. (2013). *Experiencias narrativas de aula L2 de estudiantes javerianos gays y lesbianas*. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/6843/1/DiazFontechaDavidFelipe2013.pdf> Consultado el 18/11/14

El Espectador, (13 de agosto de 2013), *Ciclo Rosa sale de la universidad*. Disponible en: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/ciclo-rosa-sale-de-universidad-articulo-439873>

Escobar, M. (2013). Implications of reproducing gender stereotypes in French as foreign language classes. *Lingua Xaveriana, Vol1 N.1*, pp. 63-68.

Farfán, C. (2013). Discursos de violencia escolar desde una perspectiva de identidades de género en el aula de clase de lengua extranjera. *Lingua Xaveriana, Vol1 N.1*, pp. 31-44.

Fonseca, C. Quintero, M. (2009). La Teoría *Queer*: la de~construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, N. 69, pp. 43-60.

Francisco, A. (2013), *El Banquete de Safo* [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I.

García, C. (2007), *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*, Colombia Diversa, Bogotá.

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*, Vol. 17, No°1, pp. 269-287.

Gay, M. (2013). A structural analysis of narratives: William Labov. septiembre 20, 2015, de University Lyon Sitio web: <http://cle.ens-lyon.fr/medias/fichier/william-labov-a-structural-analysis-of-narrative-mode-de-compatibilite-769-1366115192183-pdf?INLINE=FALS>

Gomez Lobaton, J. (2012). Language learners' identities in EFL settings: resistance and power through discourse. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(1), 60 - 76. Disponible en: <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. pp. 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 .

Lineamientos pedagógicos en educación para la sexualidad y los Derechos Sexuales y Reproductivos (2008), Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Luengo, M. Gutiérrez Esteban, P. (2008) *Identidad de género vs. identidad sexual. Identidad sexual y coeducación*. Universitat Jaume.

Magnelli, S., Marin, T. (2009). *nuovo Progetto italiano 1*. EdiLingua.

Mérida, R. (2006). Estudios queer y sexualidades transgresoras. *Educación y biblioteca*, 152, pp. 69-71.

Muñoz, D. (2006). *Sexualidades "ilegítimas". Biopolítica heterosexista y política de reconocimiento*. En *Nómadas (Col)*, núm. 24, pp. 106-117.

Nielsen, H. Davies, B (2008). Encyclopedia of Language and Education. *Discourse and the Construction of Gendered Identities in Education*. Springer.

Norton, B. Pavlenko, A (2004a). *Gender and English Language Learners. Chapter 1: Challenges and Possibilities*. EEUU: TESOL.

Norton, B. Pavlenko, A (2004b). Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom. *TESOL Quarterly, Volume 38*, pp. 504-514.

Pavlenko, A. (2008). Research methods in the study of gender in second/foreign language education. En K. King, & N. Hornberger (Edits.), *Encyclopedia of Language and Education* (págs. 165-174). Springer Science + Business Media LLC.

Pavlenko, A. (2001). Bilingualism, gender and ideology. Volume 5, Number 2, pp. 117 – 151.

Preiss, S. (Ed.) (2004). *NorthStar 5: Listening and Speaking*. Pearson/Longman.

Rodríguez, A. Valenzuela, E. (2011). *Análisis semántico del discurso sobre diversidad sexual y sobre la política pública LGBT en la Pontificia Universidad Javeriana*. Disponible

en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis718.pdf> Consultado el: 18/11/14.

Rojas, M. X. *Female EFL teachers: shifting and multiple gender and language-learner identities*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 92 - 107, jun. 2012. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/3823/5389>.

Steinmetz, K. (23 de diciembre de 2014), *This is What 'Cisgender' Means* en Revista Time. Disponible en: <http://time.com/3636430/cisgender-definition/>

Torras, M (2007) *El delito del cuerpo. De la evidencia en el cuerpo al cuerpo en evidencia*. Disponible en: <http://cositextualitat.uab.cat/web/wp-content/uploads/2011/03/01.-El-delito-del-cuerpo.pdf>

Pontificia Universidad Javeriana (2013). *Misión*. Recuperado el 21 de noviembre de 2015, de: <http://www.javeriana.edu.co/institucional/mision>

Valcuende, J.M (2004) *Cuerpos, Géneros y Sexualidades: Representaciones y Prácticas Sociales*, *Revista Crítica Jurídica*, n° 23 (enero- diciembre, 2004), UNAM.

Valcuende, J.M (2006), *De la heterosexualidad a la ciudadanía*, *AIBR. Revista de antropología iberoamericana*, Vol. 1 N° 1 (enero- febrero 2006), pp. 125-142, Madrid.

Anexos

Narrativas

Julián

Yo vi tres niveles de inglés y dos de ellos y dos de las profesoras fueron mujeres y uno fue un hombre. Y las dos mujeres pues realmente no, nunca abordaron, realmente, su personalidad, como una era muy muy muy... ehh... *open minded*. Sí, se le notaba. Se le notaba mucho. Y la otra era lo to... totalmente lo opuesto. Muy conservadora, también se le notaba bastante. Entonces, a lo mejor, la otra, la primera no tocaba el tema porque le parecía algo muy normal. Y la segunda no lo tocaba porque le parecía muy loco. Porque realmente eran dos personalidades muy diferentes. Me acuerdo que fue una transición

bastante loca. Y el último... eh. Pues sí llegamos a ver... eh. En clase. Digamos como... una película que no me acuerdo cómo se llama... eh. Pero era acerca de la revista hustler. Una película sobre eso pero no me acuerdo el título. Pero... digamos que el enfoque ahí fue más sobre... ver qué era lo que hacían los personajes y ver cómo se desenvolvían en ese ambiente en donde, digamos, ese tema de la pornografía y no sé qué en la sociedad americana era muy tabú. Que era, que era como en los años 60, 70. Entonces eso estaba empezando y pues la sociedad americana muy conservadora. Y pues, eh, digamos que el tema estaba orientado a eso.

I: O sea, ¿esta era una película de temática homosexual?

R: No, es de temática de sexualidad en general, pero no... este. Obviamente en la película había homosexuales, había escenas heterosexuales, pero no, digamos, no estaba enfocada en lo uno ni en lo otro.

I: Ok, la actividad de la clase...

R: Era, era eso. Como, emm, ver, como, digamos desde la perspectiva de cada personaje, cómo entendían la realidad que presentaba la película. Era básicamente esa la actividad entonces a cada uno le tocaba un personaje y uno tenía que contar la historia de la película desde la mirada de ese personaje... y evaluar eso, pero nada más.

No sé... me parece que es un tema que en las clases de inglés no, en las clases en general, no se toca mucho. Los profesores suelen evitar ese tipo de temas porque, como hay muchas eh digamos, tal vez, mentalidades diferentes dentro de la clase, entonces a lo mejor mencionar una cosa o la otra puede... digamos, afectar. Por ejemplo, con esta película, muchos estudiantes quedaron como ¿cómo se le ocurre ponernos eso? ¿Sí me entiendes? Como que eh... eso no es apto para una clase de inglés, mucha gente se quería salir de la clase cuando estaba proyectando la película porque había escenas

explícitas. Entonces ehh... digamos que también hay como una mentalidad de que la academia no admite ciertos temas sociales que son realmente muy regulares, pero que la academia es como para temas serios, ¿sí? Y eso no es un tema serio sino es un tema, ehh, no sé, como prohibido.

Pues yo creo que todo el mundo se sentía igual de incómodo porque era la experiencia de ver eso con treinta personas más. En el mismo salón, entonces era como... yo creo que era incómodo para muchas personas, sobre todo porque en esa clase había muchas personas que ehhh que estaban, que eran cristianas y que decían "yo soy cristiano", no sé qué, entonces, sobre todo para esas personas era mucho cargo, porque digamos que no iba...

I: sí, pero mi pregunta va al hecho de que si lo chocante y lo incómodo era lo explícito de las escenas o las escenas que incluían material homosexual o...

R: Yo creo que era lo explícito de las escenas.

I: Sí, o sea, ¿en general?

R: Sí, en general.

Fragmento	Función
Pues sí llegamos a ver... ehhh. En clase. Digamos como... una película que no me acuerdo cómo se llama... ehh. Pero era acerca de la revista Hustler. Una película sobre eso pero no me acuerdo el título	ABSTRACT
Pero... digamos que el enfoque ahí fue más sobre... ver qué era lo que hacían los personajes y ver cómo se desenvolvían en ese ambiente en donde, digamos, ese tema de la pornografía y no sé qué en la sociedad americana era muy tabú. Que era, que era como en los años 60, 70. Entonces eso estaba empezando y pues la sociedad americana muy conservadora. Y pues, ehh, digamos que el tema estaba orientado a eso.	ORIENTATION

(...) es de temática de sexualidad en general, pero no... este. Obviamente en la película había homosexuales, había escenas heterosexuales, pero no, digamos, no estaba enfocada en lo uno ni en lo otro.	ORIENTATION
Era básicamente esa la actividad entonces a cada uno le tocaba un personaje y uno tenía que contar la historia de la película desde la mirada de ese personaje... y evaluar eso, pero nada más.	COMPLICATING ACTION
(...) me parece que es un tema que en las clases de inglés no, en las clases en general, no se toca mucho. Los profesores suelen evitar ese tipo de temas porque, como hay muchas eh... digamos, tal vez, mentalidades diferentes dentro de la clase, entonces a lo mejor mencionar una cosa o la otra puede... digamos, afectar. Por ejemplo, con esta película, muchos estudiantes quedaron como ¿cómo se le ocurre ponernos eso? ¿Sí me entiendes? Como que eh... eso no es apto para una clase de inglés, mucha gente se quería salir de la clase cuando estaba proyectando la película porque había escenas explícitas. Entonces eh... digamos que también hay como una mentalidad de que la academia no admite ciertos temas sociales que son realmente muy regulares, pero que la academia es como para temas serios, ¿sí? Y eso no es un tema serio sino es un tema, eh, no sé, como prohibido.	EVALUATION
(...) yo creo que todo el mundo se sentía igual de incómodo porque era la experiencia de ver eso con treinta personas más.	RESULT
Yo creo que era lo explícito de las escenas (...) sí, en general.	CODA

María

Eh, por ejemplo eh en algunos grupos de clases de pedagogía hay compañeros homosexuales...pero no sé si los profesores no se dan cuenta o pues no tendrían por qué saberlo...pero sí he notado que dan por hecho que ellos deberían tener novia, entonces se ha presentado el caso que..."oye y... ¿cómo le dirías a tu novia tal cosa? "¿y dónde vive tu novia?" cosas así como muy...muy personales y pues...todos los compañeros sabemos que la persona es homosexual entonces hay un momento ahí como incómodo.

I: ¿Tienes algún ejemplo concreto de una situación que recuerdes? De que haya pasado eso...

R: ¿Concreto? No sé, ¿la semana pasada? ¿Justo? Pues estábamos en clase, era una clase de francés, eh, un compañero que es homosexual...el profesor eh estaba haciendo un ejercicio, no recuerdo exactamente de qué y le dijo...como “oye, por ejemplo con tu novia cuando sales...” y pues todo...la persona, el compañero se puso rojísimo y los demás como que...estuvieron eh o sea como que no era el momento pero ¿cómo le decimos al profe? ¿Es necesario decirle? O sea, no...no supimos ahí cómo...pero ya, pasó rápido y quedó así.

Fragmento	Función
(...) en algunos grupos de clases de pedagogía hay compañeros homosexuales...	ORIENTATION
Eh, por ejemplo eh en algunos grupos de clases de pedagogía hay compañeros homosexuales ...pero no sé si los profesores no se dan cuenta o pues no tendrían por qué saberlo...	ABSTRACT
(...) dan por hecho que ellos deberían tener novia, entonces se ha presentado el caso que...”oye y... ¿cómo le dirías a tu novia tal cosa? “¿y dónde vive tu novia?” cosas así como muy...muy personales	COMPLICATING ACTION
(...)cosas así como muy...muy personales	EVALUATION
(...)entonces hay un momento ahí como incómodo	EVALUATION/ CODA

Fragmento	Función
(...)la semana pasada (...) estábamos en clase, era una clase de francés, eh, un compañero que es homosexual...	ORIENTATION

“oye, por ejemplo con tu novia cuando sales...” y pues todo...la persona, el compañero se puso rojísimo [CA1] y los demás como que...	COMPLICATING ACTION
el compañero se puso rojísimo	RESULT
o sea como que no era el momento pero ¿cómo le decimos al profe? ¿Es necesario decirle? O sea, no...no supimos ahí cómo...	EVALUATION
pero ya, pasó rápido y quedó así.	CODA

Antonio

Eh bueno pues para el primer caso, pues...sí se ve que pasa mucho, o sea sí se ve mucho que pues la primera asunción, ¿sí se dice así? de una persona es que, que un hombre sea...pues, heterosexual...Sin embargo sé de un caso, hubo un caso una vez en una clase en la cual un...un compañero de clase eh estaba contando una experiencia, la cual lo tenía, pues indignado en su opinión en la que él estaba en una electiva y una compañera de la electiva le dijo “¿y tú de qué carrera eres?” y ella [sic.] le dijo “no, de lenguas” y la respuesta de la niña fue “ah, ¿y no eres gay?”...entonces pues, no sé ahí si esto va...parecido ahí...Pero, pero creo que eso pasa mucho, pues no lo de la clase pero lo de la asunción de que...que el hombre o mujer y hombre son heterosexuales.

Fragmento	Función
pues la primera asunción, ¿sí se dice así? de una persona es que, que un hombre sea...pues, heterosexual...	ABSTRACT
hubo un caso una vez en una clase en la cual un...un compañero de clase eh estaba contando una experiencia, la cual lo tenía, pues indignado[CA1] en su opinión en la que él estaba en una electiva	ORIENTATION
una experiencia, la cual lo tenía, pues indignado	RESULT

y una compañera de la electiva le dijo “¿y tú de qué carrera eres?” y ella [sic.] le dijo “no, de lenguas” y la respuesta de la niña fue “ah, ¿y no eres gay?”	COMPLICATING ACTION
eso pasa mucho	EVALUATION
que el hombre o mujer y hombre son heterosexuales	CODA

Alejandro

Entonces pues sí, estaba realizando un trabajo de investigación con un compañero que era...no sé si era abiertamente homosexual pero todo el mundo...por lo menos lo presumía...entonces yo empecé a hacer el trabajo con él, y de hecho teníamos que salir a recolectar unos datos. Era sobre el reciclaje...entonces tuve que salir con él a buscar información en papelerías y cosas así y durante esa última parte del semestre...andaba con él, revisando que el trabajo estuviera bien y todo esto, y...después de un tiempo según comentarios de gente, pensaron que yo era gay, por el simple hecho de pasar tiempo con el hombre, siendo que pues estábamos trabajando en la...en el trabajo.

I: O sea, la gente de tu curso pensó que tú eras gay...la gente del curso de inglés...

R: No la gente de ese curso en específico sino gente...que después tuvo contacto con (...) con el hombre, con el tipo...y...y pues sí, no sé qué tipo de contacto habrán tenido con él o si, supongo que nos habrán visto buscando...recolectando información para el proyecto de grado, pero sí...eso fue de lo que me enteré...no me incomoda, igual ya es como un estereotipo de la gente acá en Bogotá, de la universidad que si ven que alguien se la pasa con...se la pasa no, anda con alguien de estas tendencias, pues ya de una asumen que uno es igual y pues, eso sí es algo que se ve no solo en la universidad y en las clases sino en toda la ciudad.

Fragmento	Función
-----------	---------

Entonces pues sí, estaba realizando un trabajo de investigación con un compañero que era...no sé si era abiertamente homosexual pero todo el mundo...por lo menos lo presumía...entonces yo empecé a hacer el trabajo con él, y de hecho teníamos que salir a recolectar unos datos. Era sobre el reciclaje	ORIENTATION
entonces tuve que salir con él a buscar información en papelerías y cosas así y durante esa última parte del semestre...andaba con él, revisando que el trabajo estuviera bien y todo esto, y...después de un tiempo según comentarios de gente, pensaron que yo era gay	COMPLICATING ACTION
pensaron que yo era gay	ABSTRACT
por el simple hecho de pasar tiempo con el hombre, siendo que pues estábamos trabajando en la...en el trabajo.	EVALUATION
No la gente de ese curso en específico sino gente...que después tuvo contacto con (...) con el hombre, con el tipo...y...y pues sí, no sé qué tipo de contacto habrán tenido con él o si, supongo que nos habrán visto buscando...recolectando información para el proyecto de grado, pero sí...eso fue de lo que me enteré	RESULT
pues ya de una asumen que uno es igual	CODA

David

R: Sí, por ejemplo, uno de los profesores con el que tuve inglés era... pues, muy relajado en cuanto a que muchos de los artículos que él nos ponía tenían que ver con el tema LGBTI, entonces, pues ahí no lo hacía siempre como muy explícito, pero siempre cuando ponía algún artículo, sí era bueno ver como su punto de vista y el punto de vista de los demás. Eso fue interesante porque no solo el profesor estaba muy de acuerdo, sino que los estudiantes como tal eran muy abiertos y súper tolerantes con el tema. Nunca había como algún comentario homofóbico salido de contexto o algo así.

Fragmento	Función
Sí, por ejemplo, uno de los profesores con el que tuve inglés era... pues, muy relajado en cuanto a que muchos de los artículos que él nos ponía tenían que ver con el tema LGBTI	ORIENTATION
no lo hacía siempre como muy explícito, pero siempre cuando ponía algún artículo, sí era bueno ver como su punto de vista	ABSTRACT
entonces, pues ahí no lo hacía siempre como muy explícito, pero siempre cuando ponía algún artículo, sí era bueno ver como su punto de vista ^[CA1] y el punto de vista de los demás	COMPLICATING ACTION
sí era bueno ver como su punto de vista y el punto de vista de los demás	RESULT
Eso fue interesante porque no solo el profesor estaba muy de acuerdo, sino que los estudiantes como tal eran muy abiertos y súper tolerantes con el tema.	EVALUATION
Nunca había como algún comentario homofóbico salido de contexto o algo así.	CODA

Valentina

Estábamos en inglés, creo que intermedio algo. Bueno, estábamos con una profesora y estábamos hablando de temas de discusión. Sí sabes que en los niveles altos lo ponen a uno, pues a debatir... entonces estábamos hablando primero de la eutanasia y después llegó a colación el tema de la adopción gay y... y, bueno, había como dos partes en el salón.

Entonces una era los estudiantes que estaban de acuerdo y el otro los que no. Sin embargo, los que no estaban de acuerdo buscaban como argumentos... no del tipo, valga la redundancia, argumentativos, sino... sino los cuales buscan es como herirte, ¿sí me hago entender?

Y entonces... pues nada, empezamos a argumentar por qué las personas deberían, ehm... poder adoptar siendo personas... y, y todos los estudiantes se iban más, pues no, los que no estaban de acuerdo se iban más por el lado de la religión, pero eran cosas bastante hirientes.

Me acuerdo de los de en contra. Los de en contra eran más o menos que eso no podía ser así, literalmente, porque Dios ha creado un hombre y una mujer y... y eso era... algo... en términos, pues no, quizá no fue la misma palabra, pero dio... dio a pensar que era algo como asqueroso, más o menos.

Sí. Pues, de acuerdo a las miradas, la expresión corporal y todo eso... y... y bueno el profesor no tomaba como ningún, ningún, ningún lado... y, pues, era muy complicado porque, pues se supone que igual es un caso de discriminación, ¿no? Y que un profesor no debería permitir eso. Pero entonces sí hubo bastantes estudiantes que, pues, ni siquiera son gays, pero estaban de acuerdo con la adopción... y terminaron en una discusión ya tan grande que el profesor tuvo que decir "okey, pasemos a otro tema", pero lo dejó ahí. No tomó ningún lado en la discusión.

De todas maneras independientemente de que solo sea por hablar, por mostrar qué nivel de lengua tienes, cada uno defiende sus creencias, ¿no? Y pues, de la manera en la que lo criaron... y pero a raíz de eso se forman como ciertas discusiones. Uno ya no toma los, ya no se hace con las mismas personas. Se forma como un ambiente en la clase que no sería el apropiado.

Pues pienso que para estar en el siglo que estamos, en el año que estamos, ya no debería ser así, ya. Los profesores deberían tomar, no digo que un punto a favor, porque pues cada uno es dueño de... de lo que cree y de lo que opina; pero, pero por lo menos

debería promover un punto medio, en el cual los estudiantes pudieran aceptar los puntos de vista de las otras personas, lo cual a uno se lo enseñan desde que está chiquito.

Fragmento	Función
Estábamos en inglés, creo que intermedio algo. Bueno, estábamos con una profesora y estábamos hablando de temas de discusión	ORIENTATION
entonces estábamos hablando primero de la eutanasia y después llegó a colación el tema de la adopción gay y... y, bueno, había como dos partes en el salón. Entonces una era los estudiantes que estaban de acuerdo y el otro los que no.	COMPLICATING ACTION
los que no estaban de acuerdo buscaban como argumentos... no del tipo, valga la redundancia, argumentativos, sino... sino los cuales buscan es como herirte, ¿sí me hago entender?	RESULT
era muy complicado porque, pues se supone que igual es un caso de discriminación, ¿no?	ABSTRACT
y terminaron en una discusión ya tan grande que el profesor tuvo que decir "okey, pasemos a otro tema", pero lo dejó ahí. No tomó ningún lado en la discusión.	CODA
De todas maneras independientemente de que solo sea por hablar, por mostrar qué nivel de lengua tienes, cada uno defiende sus creencias, ¿no?	EVALUATION
Uno ya no toma los, ya no se hace con las mismas personas. Se forma como un ambiente en la clase que no sería el apropiado.	RESULT
Los profesores deberían tomar, no digo que un punto a favor, porque pues cada uno es dueño de... de lo que cree y de lo que opina; pero, pero por lo menos debería promover un punto medio, en el cual los estudiantes pudieran aceptar los puntos de vista de las otras personas, lo cual a uno se lo enseñan desde que está chiquito	EVALUATION

Diana

I: Entonces, de acuerdo con tu experiencia, este... ¿es posible, de pronto, algo similar con el primer caso? ¿Se ve reflejado en tu transcurso?

R: Pues en las clases de inglés que yo me acuerdo, sí, en ninguno se mencionó nada acerca del tema. Solo como una vez un juego de qué opinaban del matrimonio gay. Yo me acuerdo de eso, como un debate.

I: Háblame de eso, del debate ese.

R: Bueno, pues, había gente que se oponía a esto totalmente y otra que no. Y pues, no estoy segura, pero la clase asumía que nadie era gay porque... es como dice en el primer caso... mmm... digamos pues, me acuerdo de (nombre de estudiante) que, pues, digamos, la gente le hacía preguntas como "Ay tu novio que no sé qué". O sea, la gente como que realmente asumía que era heterosexual y ya. Y... ¿qué más?

Simplymente la gente no concebía que fuera de otra manera, ¿sí me entiendes? Entonces, simplemente le preguntaba como pues: "tu novio" cosas así, porque la gente asume o tiende a asumir que una persona, o sea, a veces no piensa si puede ser de otra manera, sino simplemente que son heterosexuales.

Fragmento	Función
Pues en las clases de inglés que yo me acuerdo, sí, en ninguno se mencionó nada acerca del tema. Solo como una vez un juego de qué opinaban del matrimonio gay. Yo me acuerdo de eso, como un debate.	ORIENTATION
Bueno, pues, había gente que se oponía a esto totalmente y otra que no. Y pues, no estoy segura, pero la clase asumía que nadie era gay porque... es como dice en el primer caso... mmm... digamos pues, me acuerdo de (nombre de estudiante) que, pues, digamos, la gente le hacía preguntas como "Ay tu novio que no sé qué".	COMPLICATING ACTION
la gente como que realmente asumía que era heterosexual	ABSTRACT

<p>Simplemente la gente no concebía que fuera de otra manera, ¿sí me entiendes? Entonces, simplemente le preguntaba como pues: “tu novio” cosas así</p>	<p>RESULT</p>
<p>porque la gente asume o tiende a asumir que una persona, o sea, a veces no piensa si puede ser de otra manera, sino simplemente que son heterosexuales</p>	<p>EVALUATION</p>
<p>porque la gente asume o tiende a asumir que una persona, o sea, a veces no piensa si puede ser de otra manera, sino simplemente que son heterosexuales.</p>	<p>CODA</p>

Catalina

1.

R: Okey, bueno, recuerdo una clase en la que... el profesor como que siempre sostuvo que por qué la familia tradicional tenía que ser hombre y mujer y no una familia diferente. Eso ocurrió, en primer lugar, porque hicimos un ejercicio de dibujo y pues tocaba dibujar una familia y todos dibujábamos una familia de hombre y mujer. Entonces él dijo como, “¿bueno y por qué no una familia no tan tradicional y no diferente?”, entonces, pues que yo sepa, de mis compañeros, ninguno es, pues heterosexual... ehh, homosexual, perdón. Pero, pues, en el caso de que hubiera alguno o, o pues sí. Yo creo que se hubiera sentido un poco mal el ver que todos consideraban la familia como tal, como hombre y mujer, pero al tiempo como que se sentiría un poco bien al ver que el profesor, como que, tiene en cuenta que existen, pues, personas diferentes, con ciertas inclinaciones, pues cada una tiene su forma de ser y, pues, sus gustos. Entonces, como que los respeta...

2.

R: Sí igual, creo que recuerdo, de hecho fue una clase de francés en la que un compañero mío es homosexual y la profesora solo le dijo como un comentario como algo de... “cuando tienen novia” o algo así y pues él es hombre y como que él siempre agacho la mirada.

...el muchacho hizo un comentario y ella dijo como “sí, por ejemplo cuando tienes novia y no sé qué” entonces él como que se quedó callado y agachó un poco la mirada. Entonces sentí un poco que él se sintió un poco mal, precisamente por el comentario de la profesora.

No pues ella habló normal, o sea ella pensó que él era heterosexual. Pues ella habló como... sí, o sea estaba hablando de un ejemplo. Entonces, como que lo dijo normal y no se dio cuenta de nada ni nada.

I: ¿Y siguió la clase?

R: Sí, normalmente.

Fragmento	Función
Okey, bueno, recuerdo una clase en la que... el profesor como que siempre sostuvo que por qué la familia tradicional tenía que ser hombre y mujer y no una familia diferente. Eso ocurrió, en primer lugar, porque hicimos un ejercicio de dibujo y pues tocaba dibujar una familia y todos dibujábamos una familia de hombre y mujer.	ORIENTATION
“¿bueno y por qué no una familia no tan tradicional y no diferente?”	ABSTRACT
Entonces él dijo como, “¿bueno y por qué no una familia no tan tradicional y no diferente?”	COMPLICATING ACTION
entonces, pues que yo sepa, de mis compañeros, ninguno es, pues heterosexual... ehh, homosexual, perdón. Pero, pues, en el caso de que hubiera alguno o, o pues sí.	RESULT
Yo creo que se hubiera sentido un poco mal el ver que todos consideraban la familia como tal, como hombre y mujer, pero al tiempo como que se sentiría un poco bien al ver que el profesor, como que, tiene en cuenta que existen, pues, personas diferentes, con ciertas inclinaciones, pues cada una tiene su forma de ser y, pues, sus gustos. Entonces, como que los respeta...	EVALUATION
pues cada una tiene su forma de ser y, pues, sus gustos. Entonces, como que los respeta...	CODA

Fragmento	Función
Sí igual, creo que recuerdo, de hecho fue una clase de francés en la que un compañero mío es homosexual	ORIENTATION
y la profesora solo le dijo como un comentario como algo de... "cuando tienen novia" o algo así	COMPLICATING ACTION
y pues él es hombre y como que él siempre agacho la mirada	RESULT
entonces él como que se quedó callado y agachó un poco la mirada.	RESULT
sentí un poco que él se sintió un poco mal, precisamente por el comentario de la profesora.	EVALUATION
ella pensó que él era heterosexual	ABSTRACT
como que lo dijo normal y no se dio cuenta de nada ni nada.	CODA

Pablo

Bueno creo que el segundo caso es bastante común. No recuerdo con exactitud en este momento un momento en específico pero sí me ha pasado definitivamente. He visto que pasa. Ehh... no sé si en el caso de la mujer que hace del hombre ha habido alguna reacción o no. En esos caso de los que hablo. Pero en la mayoría ha sido al contrario. Mmm... mmm...

Me ha pasado que en muchos casos en los que necesito ehh, como reforzar cosas de este tipo, por ejemplo, que hay ciertos papeles que definitivamente son completamente machistas o que hay cosas que dicen los hombres que no dicen las mujeres y viceversa. He encontrado ehh.. ehh... respuestas negativas de mis compañeros, entonces, por ejemplo, el hecho de que los hombres en la costa se tuteen y aquí no se tuteen. Recuerdo que una vez en clase eh... pues yo estaba explicando que para mí era muy normal, pues tutearme con un hombre porque básicamente en la costa se hacía. En la costa,

pues, no se ustea... entre personas de la misma edad... y recuerdo que una, una estudiante simplemente alzó la mano y dijo: a mí lo que me parece... a mí simplemente me parece que dos hombres que se tuteen son maricas. Entonces fue una posición bastante radical en la que no tuvo en cuenta ningún tipo de registro... perdón de registro no. Bueno, de variación dialectal, de variación lingüística ni de cultura al momento de darse respuesta sino que era una respuesta bastante subjetiva en cuando a la cultura de la que ella venía y la manera como ella concebía estos dos fenómenos del tuteo y el usteo.

...Aquí en Bogotá la gente no opina nada. Dejan que las personas peleen y no dicen nada. Básicamente no hubo pelea. Yo no recuerdo en este momento si le respondí o no. Tal vez le respondí que, que, que bueno que era un poco ignorante de su parte decir eso por lo que ya dije anteriormente. Pero en realidad, en general no hubo ninguna reacción. Ni de parte del profesor tampoco.

Fragmento	Función
hay ciertos papeles que definitivamente son completamente machistas o que hay cosas que dicen los hombres que no dicen las mujeres y viceversa	ABSTRACT
entonces, por ejemplo, el hecho de que los hombres en la costa se tuteen y aquí no se tuteen	COMPLICATING ACTION
Recuerdo que una vez en clase eh... pues yo estaba	ORIENTATION

explicando que para mí era muy normal, pues tutearme con un hombre porque básicamente en la costa se hacía	
y recuerdo que una, una estudiante simplemente alzó la mano y dijo: a mí lo que me parece... a mí simplemente me parece que dos hombres que se tuteen son maricas	RESULT
Entonces fue una posición bastante radical en la que no tuvo en cuenta ningún tipo de registro... perdón de registro no. Bueno, de variación dialectal, de variación lingüística ni de cultura al momento de darse respuesta	EVALUATION
...Aquí en Bogotá la gente no opina nada. Dejan que las personas peleen y no dicen nada	EVALUATION
Pero en realidad, en general no hubo ninguna reacción. Ni de parte del profesor tampoco.	CODA

Iván

Pues, lo que me acuerdo en la clase de inglés...bueno, francés... en inglés, normal. Eh... puesss... ehmm... o sea, siempre... o sea el tema ese de la homosexualidad y todo eso era siempre como tema de debate, pues para la clase y todas esas vainas, pero pues nunca, o sea como que nunca hubo como problema por, o sea, digamos de que había gente que decía como "no, que eso está muy mal" no. Siempre daban como que sí que... sí al matrimonio gay y toda esa vaina. Que sí a la adopción y todo eso.

Pues, como te estaba diciendo, un día nos tocó hacer un debate en cuanto a la adopción homosexual porque creo que para esa época estaba como... eso de que lo iban a poner acá en Colombia... y, sí, eso fue lo único como que me acuerdo bien.

Pues algunos... o sea, la mayoría era como que todos somos seres humanos y que todos merecemos la igualdad de derecho por parte, pues, del gobierno y todo eso.

El segundo caso, ese me ha pasado pero en la clase de francés, pero no, no se ve como que hacen burlas. No, o sea muy normal.

Ehh... pues o sea, a mí particularmente no me tocó, o sea, esa situación sino a otras personas y... igual, o sea, el man le tocó. O sea nos tocó hacer, pues el diálogo y pues, o sea, la persona que le tocaba comenzar, pues comenzaba ya fuera hombre o mujer y pues, no no hubo burlas ni nada por parte pues de los otros compañeros.

Pues, como decía ahí en el segundo caso. O sea, esas preguntas que le hacen a uno como digamos al comienzo, pues, del curso que a uno que le toca como presentarse con los compañeros y todo eso que te preguntan si tienes novia o eso... pues en el caso de uno que es gay. Pero no, pues o sea... yo digo como "no, no me gustan las mujeres y no tengo ni novio ni novia" entonces...

Bueno, es que igual lenguas, o sea. Sí, o sea, es como "ahh, eres gay, ahh bueno" pues desde lo que me ha tocado vivir a mí.

Fragmento	Función
Pues, lo que me acuerdo en la clase de inglés...bueno, francés... en inglés, normal. Eh... puessss... ehmm... o sea, siempre... o sea el tema ese de la homosexualidad y todo eso era siempre como tema de debate	ORIENTATION

nunca hubo como problema	ABSTRACT
un día nos tocó hacer un debate en cuanto a la adopción homosexual porque creo que para esa época estaba como... eso de que lo iban a poner acá en Colombia...	COMPLICATING ACTION
la mayoría era como que todos somos seres humanos y que todos merecemos la igualdad de derecho por parte, pues, del gobierno y todo eso.	RESULT
no hubo burlas ni nada por parte pues de los otros compañeros	RESULT
esas preguntas que le hacen a uno como digamos al comienzo, pues, del curso que a uno que le toca como presentarse con los compañeros y todo eso que te preguntan si tienes novia o eso... pues en el caso de uno que es gay. Pero no, pues o sea... yo digo como "no, no me gustan las mujeres y no tengo ni novio ni novia" entonces...	EVALUATION
Bueno, es que igual lenguas, o sea. Sí, o sea, es como "ahh, eres gay, ahh bueno" pues desde lo que me ha tocado vivir a mí.	CODA

Definición de códigos

Prácticas de estereotipación por asociación:

Asunción de homosexualidad por asociación: se asume que una persona es homosexual al compartir espacios (sociales, académicos) con estudiantes que se

identifican como tales, probablemente porque esta actitud no hace parte del estereotipo binario de género (Escobar, 2013).

Prácticas de ocultamiento:

Identidades homogenizadas: asunción, por parte de estudiantes y profesores, que no hay personas que se identifican como LGBT* en las clases. (Luengo y Esteban, 2008)

Neutralidad del profesor: especialmente en casos de debates, en los que se enfrentan las opiniones de estudiantes a favor y en contra de situaciones relacionadas con la población LGBT*, el profesor no comenta ni apoya ninguno de los dos lados.

Neutralidad por parte de terceros: no se toma una posición explícita cuando se mencionan temas no heteronormativos.

Temática omitida: la temática no se aborda ni como parte de la programación oficial ni surge en clase como tema de conversación, contraponiéndose con lo que dice el Plan Decenal de Educación (2006) (Ver Contexto, p. 13).

Tema visto como tabú: consideración de la homosexualidad y la sexualidad en general como temas restringidos en ambientes académicos, al no estar dentro de los límites de la normatividad heterosexual (Cantor, 2008) (Ver Contexto, p. 13).

Prácticas heteronormativas:

Impacto negativo percibido hacia estudiantes gay: actitudes y comentarios basados en estándares heteronormativos dirigidos, en la mayoría de casos de manera inconsciente (Cantor, 2009), a estudiantes LGBT, y que los afectan de manera negativa. (Ver Contexto, p. 13)

Homofobia sentida entre estudiantes: actitudes y comentarios discriminatorios que buscan herir a estudiantes que se identifican como LGBT*, por parte de sus compañeros de clase (Burke, 2000) (Ver Contexto, p. 13)

Actitudes estereotípicamente masculinas: actitudes que responden al estereotipo de género en las que los hombres son vistos como fuertes, que asumen una posición activa en clase y que conforman una identidad masculina colectiva (Nielsen y Davies, 2008).

Tensión por diferencia de opiniones: situaciones dentro del salón de clases en las que, al no estar de acuerdo dos o más partes del grupo, el ambiente se vio afectado de manera negativa.

Referenciada la crianza: las visiones personales con respecto a temáticas LGBT* se atribuyen a la forma como el estudiante fue criado, ignorando que la identidad es un constructo (Fonseca y Quintero, 2009) que resulta de factores personales y sociales (Díaz y Escobar, 2013) (Ver contexto, p. 13)

Heterosexualidad supuesta a priori: se da por hecho que el estudiante es heterosexual y que obedece a comportamientos sociales impuestos como tener novia en el caso de los hombres y novio en el de las mujeres. “Independientemente de su voluntad cada persona es adscrita a un género desde el momento en que nace” (Luengo y Esteban, 2008) (Ver Contexto, p. 13).

Referenciada la religión: comentarios y actitudes heterosexistas que tienen sus bases en la formación religiosa de ciertas personas, y que acuden a ellas para justificar sus ideales.

Prácticas relacionadas con el papel profesoral:

Responsabilidad atribuida al profesor: Deber del profesor de promover un ambiente “que responda a las necesidades de todos los y las estudiantes” (García, 2007), tanto en términos de programación curricular como en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Temática tratada en clase: El profesor incluye el tema como parte de la programación o de una manera más informal en clase, generando reconocimiento de las personas con identidades de género y orientaciones sexuales diferentes (Plan Decenal de Educación, 2006).

Neutralidad del profesor: ver Prácticas de ocultamiento.

Opinión del profesor explícita sobre homosexualidad: El profesor defiende su punto de vista relacionado con temáticas LGBT*.

Prácticas inclusivas:

Percepción de aceptación por parte de estudiantes: Estudiantes reconocen la presencia de un compañero LGBT* en alguna clase, como parte del grupo. No hay actitudes discriminatorias por parte de los estudiantes. Este reconocimiento y carencia de discriminación son necesidades básicas para que se cumpla el principio de inclusión (García, 2007).

Temática tratada en clase: ver Prácticas relacionadas con el papel profesoral.

Reconocer existencia de estudiantes gay: Entrevistados señalan que tuvieron clases con estudiantes que se identificaban como LGBT*. Son visibilizadas sus prácticas no heteronormativas (García, 2007).

ANEXO 2

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES (Licencia de uso)

Bogotá, D.C., Enero de 2016

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Los suscritos:

Camila Arias Briceño, con C.C. No 1020787228

Ricardo Díaz Eljaiek, con C.C. No 1047451247

En mi (nuestra) calidad de autor (es) exclusivo (s) de la obra titulada:

Experiencias narrativas en el aula L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en Lenguas Modernas relacionadas con prácticas heterosexistas

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Si No

cual: presentado y aprobado en el año 2015, por medio del presente escrito autorizo (autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	x	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	x	
3. La consulta electrónica - on line (a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)	x	
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	x	
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	x	
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y	x	

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
condiciones		

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado.

Si No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
Camila Arias Briceño	1020787228	Camila Arias Briceño
Ricardo Díaz Eljaiek	1047451247	Ricardo Díaz Eljaiek

FACULTAD: Comunicación y Lenguaje

PROGRAMA ACADÉMICO: Licenciatura en Lenguas Modernas

**ANEXO 3
BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.**

**DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO**

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO			
Experiencias narrativas en el aula L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en Lenguas Modernas relacionadas con prácticas heterosexistas			
SUBTÍTULO, SI LO TIENE			
AUTOR O AUTORES			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Arias Briceño		Camila	
Díaz Eljaiek		Ricardo Alfonso	
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Castañeda-Peña		Harold Andrés	
FACULTAD			
Comunicación y Lenguaje			
PROGRAMA ACADÉMICO			
Tipo de programa (seleccione con "x")			
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
X			
Nombre del programa académico			
Licenciatura en Lenguas Modernas			
Nombres y apellidos del director del programa académico			
Jorge Andrés Mejía Laguna			
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:			
Licenciado en Lenguas Modernas			
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):			
CIUDAD	AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO	NÚMERO DE PÁGINAS	
Bogotá	2015	100	

TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")						
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos	Mapas	Fotografías	Partituras
		x				
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO						
<p>Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.</p>						
MATERIAL ACOMPAÑANTE						
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO			
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?	
Vídeo						
Audio						
Multimedia						
Producción electrónica						
Otro Cuál?						
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS						
<p>Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i></p>						
ESPAÑOL			INGLÉS			
Prácticas heterosexistas			Heterosexist practices			
Aprendizaje L2			L2 learning			
Identidad de género			Gender identity			
Narrativas			Narratives			
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS						
(Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)						
<p>Resumen</p>						

En este proyecto de investigación se presenta un análisis de los datos recolectados de entrevistas realizadas a estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Se recolectaron diez narrativas de estudiantes a partir de sus experiencias en las clases de francés e inglés. Estas narrativas se obtuvieron con el fin de analizar qué prácticas heterosexistas percibían dichos estudiantes, sin tener en cuenta sus orientaciones sexuales e identidades de género, en las aulas de L2. Las entrevistas fueron semiestructuradas y los datos recogidos fueron analizados con un software pertinente.

Los hallazgos mostraron, en primer lugar, que efectivamente se presentan prácticas heterosexistas en las aulas de L2 de la PUJ. Estas prácticas, por otro lado, fueron codificadas y agrupadas en cinco categorías. Las prácticas que pertenecen al primer grupo están relacionadas con aquellos sucesos en donde se actúa con respecto a una normatividad heterosexual, que excluye cualquier manifestación de orientación sexual o identidad de género que no responda a un estereotipo binario de hombre y mujer complementarios entre sí. Por otro lado, se encontraron las prácticas relacionadas con el papel profesoral. En estas se evidencian las actitudes de los profesores cuando se tratan temas no heteronormativos en clase o cuando se hacen comentarios que pueden afectar a algunos estudiantes, tanto a nivel personal como en su proceso de aprendizaje de la lengua. El tercer grupo es el de las prácticas de estereotipación por asociación, en donde los estudiantes llegan a conclusiones sobre la orientación sexual de un compañero basándose en comportamientos y prácticas que se atribuyen estereotípicamente a ciertas personas. El siguiente grupo es el de las prácticas de ocultamiento, que se presentan cuando se esconden actitudes e identidades no heteronormativas, invisibilizándolas. Finalmente, están las prácticas inclusivas, que se oponen al tema de investigación. Estas prácticas muestran el reconocimiento de la diversidad y su aceptación. El presente trabajo visiona que la

información aquí presente se pueda utilizar para visibilizar y reflexionar sobre las prácticas heterosexistas para que, en adelante, se puedan generar espacios que promuevan el aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar cómo se identifican en un nivel de género o de orientación sexual, y que a la vez se haga un énfasis en las prácticas inclusivas que proporcionan un ambiente seguro y óptimo para el aprendizaje.

Abstract

This research project presents an analysis of the data collected from interviews done to students in the BA in Modern Languages program from Javeriana University. Ten narratives were collected based on experiences from students taking the English or French courses. These narratives were gathered so as to analyze which heterosexist practices were perceived by these students in L2 classrooms, not taking into account their sexual orientation or gender identity. The interviews were semi-structured and the data collected was later analyzed with a suitable software.

Findings showed, in the first place, that heterosexist practices were indeed present in L2 classrooms in the PUJ. These practices, on the other side, were codified and grouped in five terms. The practices that belong to the first group are related to those events in which people act according to heterosexual normativity, which excludes any manifestation of sexual orientation or gender identity that differs from the binary stereotype of the two complementary sides: male and female. On the other hand, practices related to the teacher's role were found. In these, teachers' attitudes towards non heteronormative subjects are treated in class or when comments are made that may affect some students, not only in a personal level, but also their language learning process. The third group is about practices related to stereotypes being manifested by association, where students conclude about peers' sexual orientation

based on behaviors and practices that are usually attributed to certain people. The next group has to do with hiding practices, which are present when non-heteronormative attitudes and identities are hidden, thus invisibilized. Finally, there are inclusive practices, which are in opposition to the general research topic. These practices show the recognition of diversity and its acceptance. This research work seeks for the information presented to be used in order to visibilize and reflect upon heterosexist practices so that, in the future, spaces that promote the learning of all students, no matter their gender identity or sexual orientation, can be created, and that an emphasis be made on inclusive practices that provide a safe and prime learning environment.